

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD AZCAPOTZALCO - DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

TRABAJO TERMINAL BAJO LA MODALIDAD DE PORTAFOLIO PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

Licenciatura en SOCIOLOGÍA
Área de concentración en Sociología de la Educación

ENSAYOS SOBRE TEORÍA Y PROBLEMÁTICAS EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Alumno: Isaac Ali Siles Bárcenas

Matrícula: 97210527

Asesora: Dra. Norma Rondero López

Lectoras: Dra. Adriana García Andrade

Dra. Guadalupe García Castro

Septiembre 2008

ÍNDICE

ENSAYO INTRODUCTORIO	III
Ensayo sobre corrientes teóricas: LOS TEÓRICOS CLÁSICOS	1
Las reformas al subsistema de educación básica: UNA BREVE REVISIÓN HISTÓRICA	24
El Sistema de Educación Superior en México	45
La UAM en la UIA: EL SENTIDO DE PERTENENCIA EN LOS UNIVERSITARIOS	62
Ensayo sobre corrientes teóricas: REPRODUCCIONISMO	77
El currículum desde la perspectiva sociológica	99
La organización académica:	114
UN CASO ESPECÍFICO DE LAS ORGANIZACIONES MODERNAS	
La relación entre educación y movilidad social	136
La política educativa en el marco de las políticas públicas:	158
EL CASO DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	

ENSAYO INTRODUCTORIO

Alumno: Isaac Alí Siles Bárcenas
Asesora: Dra. Norma Rondero López

Presentación

Entre los distintos fenómenos objeto de estudio de la investigación sociológica, la educación tiene un lugar particularmente importante, desde los inicios de la disciplina, y con mayor énfasis a partir de las últimas décadas del siglo XX (Karabel y Halsey, 1976 2). Ello se debe, en buena medida, a la valoración de la que ha sido objeto en las sociedades modernas, y a una serie de expectativas que se le han asignado en relación con el cambio y la movilidad social.

Las perspectivas desde las que se aborda el estudio sociológico de la educación son variadas. En los inicios de la disciplina, los primeros teóricos enmarcaron el fenómeno en un nivel muy amplio, un nivel *macro*, de análisis. Diversos estudios se han dedicado a analizar cómo y en qué medida la educación es un factor de movilidad social, o bien, de preservación de las condiciones de desigualdad existentes en las diversas sociedades.

El presente ensayo se realiza de manera introductoria a este portafolio de ensayos, cuya naturaleza y estructura se discuten con mayor detalle en el último apartado. Tiene el objetivo de plantear una reflexión teórica acerca del papel de la educación en las sociedades modernas. Ello se ensaya a partir de los postulados de los primeros teóricos de la disciplina, como Durkheim, Weber o Parsons, en yuxtaposición a los planteamientos de los teóricos de la perspectiva llamada *reproduccionista*, que encuentra en Althusser, Baudelot, Establet o Bourdieu a algunos de sus más importantes representantes.

El fenómeno de la educación en los grandes teóricos de la sociología.

El análisis sociológico del fenómeno educativo está presente desde los inicios de la disciplina. Los primeros teóricos, hoy considerados clásicos, en producir un trabajo propiamente sociológico, identificaron en el fenómeno educativo un objeto de estudio de trascendencia notable y, por tanto, de un interés similar.

Emile Durkheim, quien es considerado uno de estos teóricos clásicos, le otorgó una importancia particular y dedicó parte importante de su obra al análisis de la educación. Lo anterior fue motivado, sin duda, por

su experiencia en la práctica pedagógica. Pero también por la idea que tuvo de educación, y el papel que ésta juega en la socialización.

Por socialización entendemos el proceso mediante el cual los individuos adquieren una serie de habilidades básicas que los capacitan para la vida en sociedad y los dotan de un sentimiento de pertenencia a ella. Tales habilidades no les son propias ni naturales, como lo son en los animales, y se relacionan con la adquisición del lenguaje, el reconocimiento de la autoridad, y los distintos espacios en los que han de desenvolverse desde los primeros años de su vida.

La familia es la encargada de iniciar dicho proceso, pero éste no se limita a lo que aquella es capaz de transmitir. Se trata más bien de un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de toda la vida de los individuos. Así, podemos identificar a otra serie de agencias, además de la familia, como los grupos de pares, los medios de comunicación, y por supuesto, la escuela; que colaboran en la formación de lo que Durkheim llama el ser social.

Por otro lado, la definición durkheimiana clásica de educación la señala como: "...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social" (Durkheim, 1994:72). La noción de madurez en las generaciones adultas, que las habilita para conformar sociedades y vivir operativamente en ellas, nos ayuda a entender por qué para Durkheim la educación no es sólo funcional, sino una condición necesaria para su establecimiento y preservación, toda vez que coadyuva de manera trascendental en el proceso de socialización.

La educación se encuentra, entonces, dotada de un propósito específico: la homogenización del grupo social, que garantiza su orden. Así lo deja ver al afirmar que:

"Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado" (Durkheim, 1994:72).

El ser social mencionado anteriormente es entendido por Durkheim como el entramado de ideas, sentimientos y hábitos de cada individuo que reflejan su pertenencia a un grupo social específico. Tales

ideas, sentimientos y hábitos han sido desarrollados por las generaciones previas al individuo, viviendo en sociedades también anteriores (Durkheim, 1994:73).

La transmisión de esa experiencia acumulada no puede darse de manera biológica debido a su condición eminentemente social. Es en este punto donde la educación se vuelve fundamental para tal proceso, toda vez que constituye una "socialización metódica", más compleja, a través de la cual el ser social adquiere primacía en el individuo, sobre aquellos estados que lo refieren más a sí mismo que a la colectividad.

Se puede identificar, entonces, a la familia, la nación y finalmente, la humanidad en sí misma, como los distintos niveles de grupo social en los que los individuos deben insertarse y que, a su vez, habrán de llevar a cabo dicha labor de transmisión.

Para Durkheim fue de gran importancia la idea de normalidad. Así, de acuerdo con Steven Lukes, define como normales aquellas acciones que corresponden con "las condiciones generales de la vida colectiva del tipo social considerado" (Lukes, 1987: 30).

Podemos, entonces, caracterizar a la educación en Durkheim como un proceso paralelo a la socialización, cuya finalidad es la de preparar a los individuos para una existencia deseable, "normal" en la colectividad, por medio de la transmisión de normas y patrones de comportamiento en sociedad, también de carácter normal.

Max Weber es otro de los sociólogos cuya obra constituye un referente indiscutible para el análisis de los grandes temas de la sociología. En ese sentido, el fenómeno educativo no es la excepción. La teoría de la acción de Weber, y en particular su tipología de la acción, son el marco de referencia que puede utilizarse para el análisis de la educación.

Lilia Pérez Franco aclara que, si bien Weber no realizó una sociología de la educación como tal, si es posible, a partir de los conceptos teóricos anteriormente mencionados, desprender cual sería el planteamiento weberiano respecto a este tema (Pérez Franco, 1996).

En primer lugar, la autora propone una definición de la acción social en Weber, entendida como:

"...aquella a la que los sujetos enlazan un sentido subjetivo. Por lo tanto, se trata de una acción en la cual el sentido mentado por el o los sujetos, está referida a la conducta de otros, y este específico motivo es el que orienta el desarrollo de sus acciones" (Pérez Franco, 1996:13).

Así el fin teórico de la sociología de Weber es encontrar esos sentidos en las acciones, o más puntualmente sus significados o conexiones de sentido, a lo que él llama "comprender" la acción social.

A diferencia de la idea durkhemiana de leyes que permiten caracterizar el comportamiento en sociedad como normal o no, en Weber es notable la concepción de regularidades en cuanto al sentido de la acción. De estas regularidades deriva su tipología de la acción.

Para Weber, la acción se tipifica de cuatro maneras fundamentales. Puede ser *racional con arreglo a fines* cuando se determina por expectativas que se materializan en medios o condiciones para lograr un fin determinado. Puede, también, ser *racional con arreglo a valores*, si la acción está motivada mayormente por una creencia en lo valioso de una conducta dada, más que por el fin mismo de la acción.

Dos tipos más de acción son propuestos por Weber: la acción *afectiva*, cuyo origen está en los afectos y sentimientos del actor, y la acción *tradicional*, que se deriva de costumbres y hábitos profundamente arraigados en los actores.

Mientras que la acción social representa un acto o una conducta objetiva, una relación social, en términos Weberianos, alude a la probabilidad de la reciprocidad en la acción:

"La relación social consiste, pues, plena y exclusivamente, en la *probabilidad* de que se actuará socialmente en una forma (con sentido) indicable; siendo indiferente, por ahora, aquello en lo que la probabilidad descansa" (Weber en Pérez Franco, 1996:20).

Las relaciones sociales son también objeto de una tipificación en el análisis de Weber. Estas pueden caracterizarse como *comunidad*, cuando la acción social es inspirada por la subjetividad de los actores, ya sea de forma *afectiva* o *tradicional*, con el fin de constituir un todo. *Sociedad* es el tipo de relación donde los actores compensan sus intereses con base en la racionalidad, o donde encuentran intereses con motivaciones racionales comunes.

Finalmente, Weber habla de *asociación*. Ésta puede ser caracterizada, de acuerdo con Pérez Franco, "... por una regulación... y por el mantenimiento de un orden garantizado por la conducta de determinados hombres, destinada en especial a ese propósito: un dirigente y eventualmente un cuadro administrativo. ..." (Pérez Franco, 1996:27).

De acuerdo con Pérez Franco (1996), dado que la educación es a la vez una acción social y una relación social, es clasificable, tipificable, en un sentido weberiano, a partir de los objetivos que la motivan. Siguiendo a la autora, podemos afirmar que la educación es acción social en las conductas observadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, y relación en su forma institucionalizada, como la escuela. La educación puede ser descrita a través de los tipos ideales, tanto de acción como de relación social.

Al proponerse un análisis sobre la burocracia, un tema de notable importancia en sus escritos, Weber estudia el caso de los literatos como autoridades en China. Por otra parte, hace una revisión crítica del estado que guarda la educación superior en su natal Alemania. En el trabajo de Weber sobre estas realidades podemos encontrar, si bien no de manera explícita, conceptos sobre la educación pertinentes para el análisis.

Al referirse a los literatos chinos, Weber afirma que su autoridad procede de la capacidad que aquellos tienen para manejar el lenguaje chino escrito, fruto de años de instrucción formal. La Educación es entonces una forma de distinción y sirve el propósito de otorgar acceso a una élite con una serie de prerrogativas que no están disponibles para la colectividad en su conjunto.

Pero más importante en la óptica weberiana, es el hecho de que tal instrucción los califica como una autoridad en virtud de una característica escasa por definición. Si bien no les es propio desde el nacimiento, su educación despierta en los literatos el carisma. Su educación está orientada por la tradición, al tiempo que privan en ella elementos de racionalidad que regulan los procedimientos de acreditación y desenvolvimiento en el sistema.

Por su parte, la universidad alemana ha sido concebida como una institución de educación asentada sobre lo que Pérez Franco llama el principio de racionalidad burocrática. Es decir, tiene por objeto

preparar a los individuos para que conformen cuadros administrativos, más impersonales y claramente jerarquizados, privilegiando su calificación para las tareas administrativas.

En una relación medios-fines, la educación superior es el medio para formar individuos útiles a la sociedad moderna. Por otro lado, Weber señala que, en el fondo, en la universidad alemana también están en juego los factores de prestigio, tradición o adscripción política, toda vez que los profesores pueden ser removidos de sus cátedras, o permanecer a cargo de ellas, con base en dichos criterios (Weber, 1990).

Lo anterior es ilustrativo de lo que para Weber representa la educación en una sociedad dada, en este caso la china o la alemana, a saber, la posibilidad de sustentar el esquema de autoridad racional. Así mismo, el Estado juega un papel regulador en este proceso, como queda claro al constatar su participación en el diseño de los cursos y programas de estudio, al tiempo que regula la forma del sistema educativo.

Por otro lado, los orígenes del planteamiento de Talcott Parsons, otro de los teóricos clásicos que escribió sobre el tema, pueden ser rastreados hasta la propuesta sobre la racionalidad de Weber. En el marco de su teoría del Estructural-Funcionalismo, Parsons pondera la existencia del equilibrio en las sociedades modernas, en particular en la norteamericana a la cual pertenece. De acuerdo con su visión, es este equilibrio el que ha permitido, hacia la década de los 50, que los Estados Unidos se coloquen como el prototipo de la sociedad moderna.

Para Jeffrey Alexander, la modernidad en Parsons está íntimamente ligada con la noción de un cambio institucionalizado. Las sociedades modernas son resistentes al cambio puesto que éste no rompe con su equilibrio. Dicho equilibrio se sustenta en las bases de una diversificación de las funciones por medio de instituciones sociales interdependientes, un sentido de pertenencia o integración al colectivo, y sobre todo, la generalización de una serie de valores que se vuelven comunes a la colectividad y proveen un marco de referencia a la acción de los individuos (Alexander, 1989).

De acuerdo con Miguel Beltrán, en el centro del planteamiento parsoniano debe reconocerse la noción de sistema. Para Beltrán, los sistemas en Parsons son concebidos como entidades orgánicas, únicamente

divisibles de manera abstracta y no en la realidad. Así mismo, afirma que los sistemas pueden ser de tres clases: los de la naturaleza, la acción y la cultura. La estabilidad del sistema dependerá, entonces, de una coerción regulada a través de normas. Dicho cuadro normativo de cada sistema constituye el objeto de estudio de las ciencias económica, política y sociológica respectivamente.

Así, la sociología, desde la perspectiva de Parsons, genera una teoría propicia para el análisis de los sistemas de acción social tomando como referencia la integración de las colectividades por medio de valores comunes. Beltrán aclara que:

"(la) acción social a la que se refiere Parsons es en realidad interacción, dada la pluralidad de actores existentes, y no se lleva a cabo en el vacío, sino desde las distintas posiciones sociales que los actores ocupan, cuyo conjunto constituye la estructura social."

De este modo:

"La sociología estudia el sistema social, entendido como una estructura de pautas institucionales que definen los roles desempeñados por los actores" (Beltrán, 2003:80).

Por rol entendemos "...el comportamiento esperado de una persona que adquiere un *status* particular.", al tiempo que *status* alude al "...nivel o posición de una persona en un grupo, o de un grupo en relación con otros grupos" (Horton y Hunt, 1990:110). Ambas categorías son imprescindibles para entender los planteamientos de Parsons en torno al fenómeno educativo.

Es a través del proceso de socialización y del control social que se garantiza la congruencia del sistema social con los de la cultura y de la personalidad. Dicha congruencia es también condición para la subsistencia del propio sistema social. Las deficiencias en el proceso de integración social, por su parte, dan lugar al conflicto y a las conductas desviadas. El propio Parsons (1985) señala que estas ideas sustentan el grueso de su pensamiento en una primera etapa,

Tales ideas constituirían, también, la base de un segundo momento en su propuesta teórica, claramente identificado como "estructural-funcional", tal como el propio Parsons lo reconoce (Parsons 1985:15). En ese sentido, afirma Beltrán, la teoría parsoniana de este segundo momento incluye un esquema para sustentar la estabilidad de los sistemas, basado en cuatro requisitos fundamentales: la adaptación a las condiciones materiales, definición y consecución de fines, la integración, derivada de la socialización, y la

conservación de pautas para la resolución del conflicto. El autor señala que este esquema, llamado AGIL por sus siglas en inglés, conlleva a la existencia de instituciones de diversa índole que aseguren que dichas funciones se cumplan, y agrega que:

"... cada una de esas instituciones tiene una estructura de roles (para el requisito de adaptación), colectividades o grupos (para el de consecución de fines), valores (para la integración) y normas (para el mantenimiento de pautas), con lo que en el seno de las instituciones se produce el mismo esquema AGIL de requisitos funcionales básicos" (Beltrán, 2003:80-81).

Dentro de las instituciones mencionadas con anterioridad, se distingue, a la par de instituciones económicas, políticas y jurídicas, a las instituciones educativas. La educación para Parsons tiene una posición de primera importancia, al permitir que los valores se generalicen, que los individuos se diferencien adecuadamente y se integren. Dada la diversificación a la que aludíamos anteriormente, los individuos deben desempeñar distintos roles, y la educación favorece, también, el que los individuos estén preparados para hacerlo adecuadamente, y cumplir con las expectativas que socialmente se han asignado a dichos roles.

Si bien la educación comienza desde el inicio de la vida de cada individuo en el seno familiar, la institución escolar es la parte central del proceso educativo. La escuela, en sus primeras etapas, provee a los individuos, ya concebidos como alumnos, de un modelo de valores generalizados, encarnado en la figura del profesor. El proceso educativo transmite a los individuos la noción de logro, a través del sistema de calificaciones, siendo estas la recompensa a una actuación deseable y esperada por la institución. Son, además, una forma de reconocimiento de las competencias del alumno para la vida escolar. El reconocimiento, tanto institucional como el de los propios pares, favorece la internalización de valores.

Para Parsons, los primeros años de educación en la escuela son básicos en el proceso de socialización de los individuos, puesto que es en esta etapa en la que se internalizan los valores, en particular el del logro, y se confronta al individuo con una evaluación no sólo afectiva, sino institucional y legítima, de su desempeño. Parsons habla también de un sistema de *status* al interior de las instituciones educativas, que coloca a los individuos en posiciones diferenciadas con base en los logros que obtienen como parte del sistema, y de la posición que logran entre los pares (Parsons, 1980).

La visión parsoniana, que reclamó para sí el enfoque hegemónico de la teoría sociológica durante la segunda parte del siglo XX, privilegia la visión de una sociedad estructurada orgánicamente, cuyos elementos se relacionan entre sí de manera generalmente armónica. Los conflictos surgen cuando una o varias de las partes dejan de cumplir adecuadamente con la función asignada, por lo que la propia estructura genera mecanismos avocados a la restitución del orden. En ese tenor, las instituciones educativas, lo mismo que otras instituciones sociales, son parte del engranaje que mantiene a la sociedad en marcha.

De manera similar, en la propuesta de los teóricos hasta ahora abordados se puede constatar una preocupación por aspectos de carácter macro social. En el caso de Durkheim, sus planteamientos buscan explicar cómo la educación coadyuva a la manutención del orden en la colectividad, y plantea los procesos de socialización y educación como fundamentales en ese sentido. Para Weber, el principio de autoridad racional y su consecuente gestión marcan la pauta para develar el papel del fenómeno educativo en la vida social, y entrañan relaciones de poder que él caracteriza dentro de su esquema de tipos ideales de acción. Por su parte, el estructural funcionalismo de Parsons asigna a la educación funciones de integración necesarias para la preservación del sistema que estructura la vida en sociedad, y le concede un sitio irremplazable en dicho sistema.

La corriente reproduccionista de la educación.

En el extremo opuesto, al menos a primera vista, de las ideas de los teóricos clásicos hasta ahora citados, se encuentra la propuesta reproduccionista para el análisis de la educación. Esta corriente de análisis puede ser caracterizada por su afinidad con el Materialismo Histórico de Karl Marx, cuya tesis central es la de una sociedad producto de la lucha de dos clases antagónicas, una explotadora, con base en la tenencia de los medios para la producción, y otra que es explotada.

Marx afirma que la relación de explotación entre estas clases integra la base, desde lo económico, para la vida en sociedad

"El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real, sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política y a la que corresponden formas sociales determinadas de conciencia. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general" (Marx en Ritzer, 1994:196).

La historia de las sociedades, para Marx, se describe como una sucesión de varios tipos distintos de relaciones de producción, con la característica común de las dos grandes clases en conflicto. Cada una de ellas tiene un correspondiente entramado de relaciones políticas, sociales, jurídicas, etc., a los que llama modos de producción.

En el modo de producción capitalista, la clase burguesa es quién posee los medios de producción y en función de ello es capaz de explotar a una clase trabajadora, dueña únicamente de su fuerza de trabajo, la cual se coloca en el mercado como una mercancía. Esta no es una mercancía ordinaria puesto que su característica principal y distintiva es la de generar valor. El capitalista, entonces, se apropia de tal valor y puede acumularlo en forma de capital. El pago de salarios a los trabajadores garantiza que la fuerza de trabajo se reproduzca y que las relaciones de producción sigan funcionando.

A partir del análisis marxista de las relaciones económicas, que dan lugar al resto de la vida social, la teoría reproductorista concibe la educación, específicamente escolarizada, como un instrumento para preservar dicho esquema de explotación, al reproducir la desigualdad intrínseca del modo de producción capitalista.

Uno de los primeros marxistas, Antonio Gramsci, aborda el tema de la educación en este contexto de desigualdad. Lo hace desde una posición política muy clara, una propuesta revolucionaria que modifique el esquema de producción económica y como resultado la superestructura. Lo anterior surge de su observación al sistema educativo italiano que le es contemporáneo, y que a su juicio se encuentra en crisis.

Para Gramsci, la crisis de la escuela italiana es parte de la crisis estructural de la sociedad burguesa. No obstante sus limitaciones, la sociedad burguesa ha logrado imponer lo que Gramsci llama *su* cultura, entendida únicamente como la acumulación de conocimientos y saberes que diferencian a los individuos más instruidos de los que no lo son tanto.

Sin embargo, de acuerdo con Jesús Palacios, en Gramsci la cultura debe ser entendida como: "...concepción coherente y unitaria de la vida del hombre... como apropiación del yo y su destino, como modo de vida y conducta, como camino de liberación" (Palacios, 1984:406).

En ese sentido, Gramsci habla de la necesidad de una educación socialista, opuesta a la educación burguesa que es por definición desigual. La educación socialista tendría por objeto:

"... impedir que la cultura sea un privilegio privativo de las clases dominantes, en primer lugar, siendo los impuestos directos pagados por el proletariado, es una injusticia que las enseñanzas media y superior, que se pagan con esos impuestos, puedan ser frecuentadas sólo por los hijos de la burguesía; en segundo lugar, es injusto que el Estado pague con el dinero de todos la enseñanza de los hijos mediocres de la burguesía y excluya a los hijos capaces de los proletarios" (Palacios, 1984:401-402).

En la visión de Gramsci, la educación en la sociedad burguesa ha jugado un papel de disciplina y de coacción hacia los individuos, que los orilla a la diferenciación con base en la adquisición de la cultura impuesta. Es por ello que los intelectuales de la burguesía deben ser sustituidos por individuos capaces de tomar el papel de dirigentes, intelectuales al frente del proyecto revolucionario, formados en igualdad de condiciones en una nueva escuela.

La propuesta gramsciana es ciertamente radical, lo cual corresponde con su visión de la educación en el modo de producción capitalista: es un instrumento más para garantizar la dominación de una clase por otra, y sostener un esquema de producción capitalista, desigual por definición.

En ese mismo tenor, también es notable la propuesta de Louis Althusser. De forma consecuente con la idea de clases antagónicas, Althusser aborda el tema de la represión de las clases dominadas. En ese sentido, señala que, si bien: "...el estado es una "máquina" de represión que permite que las clases dominantes... aseguren su dominación sobre la clase trabajadora para someterla..." (Althusser, 1974: 105), el elemento clave que garantiza este esquema es precisamente "...la reproducción de su sometimiento a la *ideología dominante* o de la "práctica" de esta ideología..." (Althusser, 1974:102, cursivas agregadas).

Althusser, entiende como ideología la forma en que los individuos conciben, representan, su relación con las condiciones objetivas de su existencia. Es en la superestructura donde se reproducen tales condiciones, toda vez que una representación hegemónica, promovida por la clase explotadora, se transmite a los individuos y los orilla a actuar en forma consistente con el esquema de explotación.

Ello ocurre en virtud de que la ideología tiene, de acuerdo con el autor, un referente material en las prácticas cotidianas. Es a ese esquema representativo de la realidad, al que Althusser se refiere como ideología dominante.

Una serie de instituciones (en el ámbito religioso, familiar, político, cultural, y por supuesto educativo) están encargadas de transmitir esta ideología a los individuos. Althusser las denomina Aparatos Ideológicos del Estado (AIE). Los AIE funcionan con la ideología de manera análoga a la que el aparato estatal represivo utiliza la violencia, generalmente física. El autor los define, pues, como: "...cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas" (Althusser, 1974:109).

De entre estos, el aparato ideológico escolar es señalado por Althusser como el más importante, puesto que su naturaleza le permite realizar la transmisión de la ideología de manera más efectiva que los otros, y porque realiza una distribución de los individuos en las relaciones de producción, en correspondencia con la estructura de producción existente:

"La escuela recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles y desde ese momento... les inculca durante muchos años –los años en los que el niño es más vulnerable y está aprisionado entre el aparato ideológico familiar y el escolar- "saberes prácticos" tomados de la ideología dominante (el idioma materno, el cálculo, la historia, las ciencias, la literatura) o simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, educación cívica, filosofía) (Althusser, 1978).

Queda claro, entonces, que para estos dos autores, Gramsci y Althusser, la educación en el modo de producción capitalista tiene la función de inhibir un proceso que pudiera llevar a la transformación del orden económico, y en consecuencia, las relaciones sociales y políticas.

Por su parte, los teóricos franceses Christian Baudelot y Roger Establet realizan conjuntamente un estudio sobre el sistema educativo en Francia, el cual titulan "La escuela capitalista". Su intención es

demostrar, con base en datos empíricos, cómo la escuela francesa realiza una distinción de los individuos en función de la clase social a la que pertenecen al inicio de su vida escolar, y genera las condiciones propicias para que tal realidad se reproduzca. Esto ocurre a través de "prácticas escolares cotidianas", que van desde la propia disposición física de las escuelas hasta el "trato" que los alumnos reciben en cada uno de los extremos del sistema (Baudelot y Establet, 1975).

Baudelot y Establet sostienen que la división de la sociedad capitalista francesa en dos grandes clases, alcanza ineludiblemente a la escuela. En dicha institución, la desigualdad se ha cristalizado en dos estructuras educativas, que denominan redes.

Por un lado, identifican con el nombre de primaria-profesional (PP) a la red para los individuos provenientes de la clase trabajadora. Esta red PP presenta una preponderancia del elemento base de su constitución, de donde proviene el término primaria. Las prácticas escolares que en ella tienen lugar son repetitivas e insistentes, y ella parece estar diseñada para mantener ocupados a los alumnos de forma práctica y económica. Por último, los autores señalan que los conocimientos transmitidos se basan en la observación de lo concreto.

Por otra parte, los jóvenes individuos que proceden de la clase dirigente son agrupados en la red secundaria-superior (SS). Su carácter de superioridad está vinculado con la mayor importancia del fin de la educación en esta red. Está caracterizada por prácticas dispuestas en forma progresiva y gradual, y que son continuas. Su funcionamiento pondera la selección individual y los saberes transmitidos presentan un grado importante de abstracción, al tiempo que se rinde un "culto al libro" (Baudelot y Establet, 1975:116).

Estas dos redes "...no se reducen a dos pasillos paralelos de longitud desigual..." sino que constituyen verdaderas "diferencias sistemáticas" (Baudelot y Establet, 1975:115). Es decir, ambas redes garantizan que el origen social de los individuos sea también su destino social.

Aún cuando esta diferenciación es evidente desde el nivel medio básico de educación, la propuesta de estos dos teóricos señala que los componentes más sobresalientes de la división se encuentran presentes desde la educación básica escolarizada, en la escuela primaria. Por ejemplo, dado que los

niños de clases populares no cuentan con una serie de elementos propios de la cultura y las formas de ser de la clase dominante, les es más difícil *lograr* ciertos objetivos escolares planteados a partir de la ideología dominante, tales como el dominio del lenguaje escrito.

Así, es claro el argumento de los autores en el sentido de que estas redes reciben a los individuos de estratos claramente diferenciados y se encargan de mantenerlos en ellos. Puesto que los niños de clases trabajadoras tienen un perfil dado, limitado en función de las exigencias de la red SS, al arribar al sistema educativo, no son capaces sino de alcanzar los objetivos descritos para ellos por la red PP, aún en los primeros años de su formación. La escuela primaria, entonces, lejos de ofrecerles una posibilidad real de trascender su condición original, va generando las condiciones para que dicha red sea su destino dentro de la educación media.

Por su parte los niños de las clases dirigentes poseen una serie de condiciones que los habilitan, también desde los primeros años de instrucción, para acceder en su momento a la red SS. Lo anterior está de manifiesto en la conformación del sistema educativo francés, el cual agrupa a los niños en escuelas primarias distintas, enfocadas a redes distintas, con base, además, en una territorialidad que refleja su origen social.

De este modo, al finalizar su instrucción formal, los individuos estarán listos para tomar el lugar que la sociedad capitalista francesa les había concedido por adelantado, como parte de la clase dirigente, o de la clase explotada, en correspondencia con su origen.

No puede excluirse a Pierre Bourdieu de entre los autores más importantes en la corriente denominada *reproduccionista*. Bourdieu no recupera como tal la propuesta marxista de una sola clase dominante *versus* una clase dominada. Más bien identifica la dominación por medio de su noción de campo. Bourdieu señala que:

“Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)” (Bourdieu, 1990:135).

En un campo, los actores buscan conseguir un determinado capital en disputa, cuya posesión permite al grupo dominante hacer que el campo funcione para su beneficio. Para actuar dentro del campo y participar en la competencia por el capital, se requiere de lo que Bourdieu llama *Habitus*, entendido como: "... el conocimiento y reconocimiento de las leyes immanentes al juego, de lo que está en juego, etc." (Bourdieu, 1990:136).

Así, Bourdieu utiliza su categoría de *habitus* para referirse al proceso mediante el cual los individuos hacen suyas una serie de prácticas, en las cuales se materializa la ideología dominante.¹ La educación serviría, entonces, como un medio idóneo para la construcción de dicho *habitus*, desde distintas instituciones, incluyendo por supuesto a la institución escolar, pero no solamente. También se ubica entre ellas a la familia, los grupos de pares, y demás. (García Canclini; 1990:37)

Los campos se encuentran enmarcando casi cada aspecto de la vida social. Podemos, entonces, hablar de un campo cultural, dentro del cual encontraríamos la actividad educativa. Como apuntábamos anteriormente, el *habitus* individual deriva de una serie de creencias y expectativas que se han posicionado de forma privilegiada en dicho campo cultural. Existe un *habitus* propio de cada clase al interior del campo, desde la clase dominante, hasta las que no lo son.

La clase dominante en esta esfera detenta el poder en función de la violencia simbólica que ejerce. En palabras de Bourdieu:

"La forma por antonomasia de la violencia simbólica es el *poder* que... se ejerce *por medio de las vías de comunicación racional*, es decir, con la adhesión (forzada) de aquellos que, por ser productos dominados de un orden dominado por las fuerzas que se amparan en la razón (como las que actúan mediante los veredictos de la institución escolar o las imposiciones de los expertos económicos), no tienen más remedio que otorgar su consentimiento a la arbitrariedad de la fuerza racionalizada" (Bourdieu, 1999: 112).

¹ Si bien Bourdieu puede ser considerado como un autor del reproducionismo, es cierto que su postura no es tan determinista como la de los otros autores citados en este ensayo. La noción de lucha al interior del campo tiene implícita la posibilidad de modificar las condiciones imperantes en él, y por tanto, una posible superación del estado de desigualdad. Además, Bourdieu concede a sus estudios, y a la sociología en general, la posibilidad de constituirse en una alternativa "terapéutica" toda vez que puede ser vista como "... un instrumento de análisis extremadamente poderoso que permite a cada uno comprender mejor lo que es, dándole una comprensión de sus propias condiciones sociales de producción y de la posición que ocupa en el mundo social". (Bourdieu, 1988:101)

La clase dominante, entonces, logra establecer una distinción entre su ideología y cualquier otra forma de cultura, por medio de esta violencia.

Bourdieu considera la adquisición y el uso del lenguaje como un claro ejemplo de la violencia simbólica ejercida por la clase dominante. Si bien el lenguaje se ofrece, en apariencia, a todos por igual a través de la institución escolar, en la realidad hacen falta una serie de elementos, que sólo los miembros de la clase dominante poseen, para adquirirlo y emplearlo efectivamente:

“Las desigualdades en la competencia lingüística se revelan constantemente en el mercado de las interacciones cotidianas, es decir en la charla entre dos personas, en una reunión pública, un seminario, una entrevista de trabajo o en la radio o la televisión. La competencia funciona diferencialmente y hay monopolios tanto en el mercado de los bienes lingüísticos como en el de los bienes económicos” (Bourdieu en Wacquant, 1995:105).

Así, para Bourdieu la cultura académica es el resultado de la imposición del grupo dominante en ese campo. Ésta ha sido impuesta de un modo similar a la ideología dominante propuesta por Althusser, y se ha procurado mecanismos para prevalecer en la lucha por el capital, tales como el *habitus* necesario para competir en el campo académico.

Dado que los individuos provienen de posiciones distintas en los campos en los que se han desenvuelto en sus primeros años, poseen *habitus* diferenciados que los habilitan de manera desigual para la lucha en el campo escolar. Es de esta forma que Bourdieu puede afirmar, de acuerdo con Marina Subirats, que la institución escolar, no sólo no favorece el abatimiento de la desigualdad, sino que se ha diseñado para respaldar “...el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la “gran cultura” ” (Subirats; 1977:11).

En general, este es el planteamiento reproductor; la institución escolar no ha sido creada para proveer un contexto igualitario de oportunidades que permita a cada quien tener éxito o no de acuerdo a sus capacidades. Antes bien, la competencia, en términos bourdieanos, se desarrolla en condiciones claramente desiguales. Establet y Baudelot lo avalan, para el caso francés con sus estudios, pues sus resultados hacen evidente, desde su óptica, las condiciones de desigualdad en las que los niños se enfrentan a la vida escolar.

Más aún, la escuela francesa transmite una serie de ideas y conceptos en correspondencia con la estructura económica, y por tanto social y política, existente. En términos de Althusser, la ideología dominante hace uso del aparato escolar para transmitir el mensaje de que tales condiciones, las cuales favorecen la reproducción del esquema de producción, son deseables y adecuadas.

Pensamiento clásico versus reproduccionismo, un comentario final.

A partir de la exposición hecha anteriormente, podemos afirmar que el pensamiento de los primeros teóricos sobre la relación entre educación y sociedad tendió a ponderarla como inherente a la formación de un grupo social, necesario para su preservación y coadyuvante en su desarrollo. Si bien estos autores señalan algunos puntos vulnerables en los procesos educativos, la suya no es una posición en esencia crítica. La perspectiva reproduccionista, por su parte, nace de una serie de cuestionamientos, sobre todo de orden político-ideológico, y es en su génesis una crítica a los sistemas de educación vigentes. Ello a partir de la consideración de que estos son conflictivos y desiguales por definición.

Mientras que Durkheim o Parsons se preocupan por desentrañar el orden social, que consideran sano y necesario, al tiempo que describen el papel que la educación juega como mecanismo de preservación de dicho orden; para los teóricos del reproduccionismo, nutridos por la idea marxista, el conflicto es el motor que tiene en marcha la historia de las sociedades. En la modernidad, la educación no puede sino ser una expresión más de tal conflicto, en tanto que, como lo señalan Baudet y Estabiet, al interior del sistema educativo aparecen formas de resistencia por parte de los sectores dominados. Por su parte, el estructural funcionalismo concibe el conflicto como una contingencia que debe ser superada como parte del desenvolvimiento natural del sistema.

De acuerdo con Miguel Beltrán (2003), uno de los principales talones de Aquiles de la teoría estructural funcionalista de Parsons es su falta de referentes empíricos, y puede ser considerada como una teoría abstracta en demasía. Si bien, los primeros trabajos de corte reproduccionista contienen una importante carga ideológico-política, como es notable en Gramsci, por ejemplo, fundamentan su tesis central en condiciones objetivas de desigualdad en los grupos sociales a los que aluden.

Si el estructural funcionalismo concibe la estabilidad y el orden como deseables y necesarios, una perspectiva marxista como la de los reproduccionistas señala que dicho orden descansa sobre la base de la desigualdad. Si ésta ha de ser superada, no será por la vía de la instrucción escolar imperante en las sociedades modernas, la cual transcurre en condiciones desiguales que favorecen la reproducción del esquema de explotación.

La preocupación de teóricos como Parsons por el equilibrio que debe guardar el sistema para su funcionamiento, y el papel que la educación desempeña en ese sentido, no parece tan disímil a lo sostenido por una posición como la de Althusser. La diferencia fundamental se encontraría en el hecho de que Parsons pareciera asumir el sistema como dado naturalmente. Mientras tanto, la perspectiva reproduccionista ubica en la estructura económica el origen de la desigualdad, y en el entramado de relaciones políticas, sociales y culturales, el reflejo de tal desigualdad, y no partes de un sistema mayoritariamente justo y operativo.

A pesar de las diferencias, ambas perspectivas teóricas tienen el común denominador de dar a la educación un papel preponderante en la conformación y desarrollo de la vida social, lo que las convierte en referente obligado al abordar el estudio del fenómeno educativo, en cualquier momento y bajo una gran variedad de hipótesis.

A manera de conclusión, podemos afirmar que las ideas de los primeros sociólogos sin duda aportan un número importante de conceptos que aún tienen vigencia para el análisis del fenómeno educativo, y sentaron la base de lo que sería el trabajo sociológico a ese respecto. La definición durkhemiana de educación es aún pertinente en términos generales para definir lo que ocurre en el proceso educativo, y sus demás conceptos arrojan luz sobre diversas problemáticas objeto de estudio del quehacer sociológico de la educación.

La teoría de la acción de Weber ha sido de gran influencia en la teoría que le ha sucedido y sigue constituyéndose un referente para el análisis sociológico. Los estudios avocados al análisis *micro* de los fenómenos educativos tienen, sin duda, una influencia de la tipología de la acción weberiana, y de la noción comprensiva de su propuesta teórica. Consideramos de particular importancia, la incorporación en

el análisis de elementos diversos, en apariencia subjetivos, pero con referentes objetivos muy puntuales como el prestigio, el carisma, etc.

Por su parte, el estructural funcionalismo, y en particular la propuesta de Parsons, fue el paradigma dominante en los estudios sobre educación en el periodo de la post guerra, como lo apuntábamos antes, y como varios autores coinciden en señalar (Karabel y Halsey, 1976). Si bien se ha criticado su intención de ser total, o constituirse en la "gran teoría", su influencia en el estudio de fenómenos sociales de gran alcance, como el educativo, es innegable. Las categorías de rol o *status* son de vital importancia en el estudio de la educación, en tanto que pueden ayudarnos a describir las estructuras de los diversos sistemas educativos, así como a esbozar cual es su funcionamiento.

No obstante, la visión armónica, por momentos en extremo optimista, de un fenómeno social tan complejo como la educación, merece ser, si no abiertamente cuestionada, cuando menos revisada. La perspectiva de la reproducción surge de manera paralela a tales planteamientos, pero sus argumentos críticos pueden servirnos como importantes herramientas de contrastación, que nos ayuden a mirar el fenómeno con mucho más detalle y objetividad.

Si bien, la perspectiva reproductonista corre el riesgo de parecer determinista, la propuesta de Bourdieu se revela como particularmente lúcida cuando se considera que en ella la desigualdad no deriva únicamente del orden económico. A través de su propuesta analítica de campos, y de un capital específico en juego en cada uno de ellos, el análisis puede ser ampliado o reducido a esferas de acción muy variadas. Frente a la idea de estructuras que determinan la acción social, como en el estructural funcionalismo, o las posiciones reproductonistas más radicales, una categoría como la del *Habitus* bourdieu resulta particularmente útil para el análisis de las diferencias que se presentan en los individuos al ingresar al sistema educativo.

Los estudios de Establet y Baudelot son también ilustrativos en ese sentido, y poseen el valor de estar fundamentados en referentes empíricos muy específicos. La idea de incorporar para el análisis variables como las prácticas educativas, el lenguaje utilizado en la enseñanza, o la propia disposición física de los espacios en los cuales transcurre el proceso educativo, dotan, desde nuestra perspectiva, de una riqueza notable a sus planteamientos teóricos.

Si bien suscribimos la postura que afirma que una visión paradigmática (que se adscriba al pensamiento reproductorista o de alguno de los teóricos completa y exclusivamente) debe ser superada, a nuestro juicio, la pertinencia de una perspectiva como la de la reproducción es innegable, en una realidad como la que se vive en México a inicios del siglo XXI.

Los cambios en el orden mundial, motivados por una modificación del orden económico global, apalancados, a su vez, por la revolución en las tecnologías de información y comunicación, han impactado la vida social en su conjunto de manera muy importante. Como parte de los efectos de tales cambios, se ha verificado la manutención del esquema de desigualdad, y en muchos casos, se ha ensanchado la brecha entre los sectores sociales más favorecidos y aquellos que lo son menos. Una sociología de la educación que no tome en cuenta estos factores para el estudio, de fenómenos de alcance tanto *macro* como *micro* social, estará dejando de lado una parte medular para el análisis y la interpretación del fenómeno educativo.

Sobre el área de concentración en Sociología de la Educación.

De manera consistente con la tendencia de la investigación científica, el trabajo sociológico abocado a la educación se ha venido especializando. De este modo, las problemáticas a analizar no sólo han persistido en temáticas *macro*, como la propia generación del conocimiento, la organización de la actividad educativa, o los temas de movilidad; también se han abordado fenómenos de alcance más limitado, o *micro*, tales como las formas de interacción en espacios tan reducidos como el aula de una escuela, como queda patente en los planteamientos anteriormente expuestos.

En ese contexto, el departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco (UAM-A), ofrece una serie de nueve seminarios de Sociología de la Educación, como una de sus áreas de concentración para los estudiantes de la licenciatura en Sociología. Tales seminarios se hallan agrupados en tres ejes fundamentales:

1. Corrientes Teóricas
2. Análisis del Sistema Educativo Nacional

3. Problemas selectos de Sociología de la Educación

El presente portafolio compila un total de diez ensayos, uno de carácter introductorio, y nueve más creados en correspondencia con cada uno de los seminarios, como una modalidad de proyecto terminal para obtener el grado de licenciatura en sociología.

En los ensayos correspondientes al primer eje, el de corrientes teóricas, se abordan con mayor profundidad las perspectivas tratadas en los apartados anteriores de este ensayo. En el primero de ellos, se analizan con mayor detalle los conceptos analizados por los primeros teóricos respecto a la educación. Se retoma la idea de educación como asistente en el proceso de socialización para Emile Durkheim, como forma de autoridad en Max Weber, o como factor de orden social en Talcott Parsons.

El segundo ensayo del eje es un planteamiento ligeramente más acabado de la perspectiva reproductonista. Parte del análisis de los postulados de Karl Marx, los cuales dan origen a toda una escuela de pensamiento científico social, de la cual teóricos como Antonio Gramsci o Louis Althusser forman parte. En ellos está presente la idea de educación como factor de reproducción de la desigualdad, lo mismo que en los estudios de Christian Baudelot y Roger Establet, los cuales son también abordados en el citado ensayo. Finalmente, se analiza brevemente la gran aportación de Pierre Bourdieu desde la perspectiva reproductonista, al análisis de la educación.

Un tercer ensayo sobre corrientes teóricas, recupera la perspectiva etnometodológica para el estudio del fenómeno educativo. Basados en la propuesta de teóricos tan importantes en esta área, como Alain Coulon o Aaron Cicourel, y con un enfoque *micro*, se intenta describir un fenómeno *sui generis*, el desarrollo de actividades académicas de una universidad pública, en el espacio físico de una de las universidades privadas de mayor prestigio, y mayor costo, en el país. Más específicamente, se busca vislumbrar como viven los estudiantes matriculados en la unidad Cuajimalpa de la UAM, el proceso de formación de una identidad universitaria mientras toman clase y realizan otras actividades académicas en el campus de la Universidad Ibero Americana.

Dos son los ensayos que se enmarcan en el segundo eje, el correspondiente al análisis del Sistema Educativo Nacional. En una primera instancia, se realizó un ensayo que busca dar cuenta de la serie de

cambios, reformas, transformaciones y adecuaciones realizadas a dicho sistema, en particular, en lo que tiene que ver con la educación básica, a lo largo del siglo pasado y los primeros años del presente. Lo anterior con la finalidad de esbozar el estado actual del tramo del proceso educativo en México que consideramos menos atendido por los estudios de carácter sociológico, a saber, la educación secundaria.

En un segundo ensayo en este eje, se discute la educación superior en nuestro país. Se hace un breve recuento de los orígenes de dicho nivel educativo en México, para dar paso a la discusión sobre un tema particular: los estudios de posgrado. Se analiza, brevemente la matrícula de posgrado, en el caso del estado de Nuevo León, con especial atención al crecimiento del sector privado en esa entidad.

Finalmente, en el eje de problemas selectos, se realizaron cuatro ensayos. El primero de ellos, correspondiente al seminario titulado *Sociedad y conocimiento*, aborda el tema del currículum. Desde la perspectiva de autores como John Eggleston o Ivor Goodson, se trata de hacer una breve revisión sobre el estudio del tema del currículum como parte central de la organización y transmisión del conocimiento en un sistema escolarizado.

El ensayo que corresponde al seminario VII, *Sociología de las organizaciones educativas*, aborda el tema de la organización académica como un fenómeno propio de las sociedades modernas. Se trata, pues, de explorar el concepto de organización, con referencia al ámbito netamente académico, de repasar los enfoques teóricos para el análisis de la organización educativa, y en consecuencia, de hacer una breve caracterización de la misma.

Movilidad y oportunidades educativas es el nombre del seminario VIII. Como resultado del trabajo realizado en él, se elaboró un ensayo que discute la relación entre educación y sociedad, desde el punto de vista de la desigualdad. Se trata de ensayar una breve respuesta a la pregunta ¿es la educación un factor de movilidad?, apoyado en algunos estudios sobre el tema para el caso mexicano. Se describe además un caso particular de movilidad intergeneracional.

Por último, el ensayo correspondiente al seminario IX, *Política educativa*, hace una breve descripción de qué son, cómo se elaboran, y cómo operan las políticas públicas. Posteriormente, se intenta trasladar

esa discusión a la de un caso particular: la aplicación de un programa de reforma a la educación secundaria en México, desde la perspectiva de los problemas que enfrenta la puesta en marcha de una política pública en un tema de interés público de tal envergadura.

Bibliografía

Alexander, Jeffrey (1989) *La teoría sociológica después de la Segunda Guerra Mundial*. Buenos Aires, Gedisa.

Althusser, Louis (1974) "Ideología y aparatos ideológicos del estado" en *La filosofía como arma de la revolución*. México, Cuadernos de pasado y presente No.4

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1975) *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI

Beltrán, Miguel (2003) "Funcionalismo, Estructuralismo, Teoría de sistemas" en Giner, Salvador *Teoría Sociológica Moderna*. Barcelona, Ariel

Bourdieu, Pierre (1988) "Objetivar el sujeto objetivante" en *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa.

Bourdieu, Pierre (1990) "Algunas propiedades de los campos" en *Sociología y Cultura*. México, CNCA-Grijalbo

Bourdieu, Pierre (1999) *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona, Anagrama.

Durkheim, Emile (1994) "La educación su naturaleza y su función" en *Educación y sociología*, México, Colofón.

García Canclini, Néstor (1990) "Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu" en Bourdieu, Pierre, *Sociología y Cultura*. México, CNCA-Grijalbo

Horton, Paul y Hunt, Chester (1990) "Rol y Status" en *Sociología*. México, McGraw Hill

Lukes, Steven (1997) "Teoría y práctica de la educación" en *Emile Durkheim, Su vida y su obra*, Madrid, Siglo XXI, Centro de investigaciones sociológicas.

Palacios, Jesús (1984) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia.

Parsons, Talcott (1980) "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en Alain Grass *Sociología de la Educación*, Madrid, Textos Fundamentales, Nancea.

Parsons, Talcott (1985) "La teoría de los sistemas sociales: Una historia personal" en *Biografía Intelectual. El simbolismo económico y religioso en occidente*. Puebla, Textos UAP.

Pérez Franco, Lilia (1996) *La Educación como forma compleja de interacción social. Un acercamiento analítico desde la sociología de Max Weber*, México, UAM-A, DCSH.

Ritzer, George (1993) *Sociología clásica*. México, Mc Graw Hill.

Subirats, Marina (1977) "Introducción a la edición castellana" en Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean C. *La reproducción*. Barcelona, Laia.

Wacquant, Loïc (1995) *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.

Weber, Max (1986) "Los literatos chinos" en *Ensayos de Sociología contemporánea II*, México, Origen-Planeta.

Weber, Max (1990) "El poder del Estado y la dignidad de la vocación académica" en *Revista colombiana de Educación*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional.

Ensayo sobre corrientes teóricas:

LOS TEÓRICOS CLÁSICOS

SEMINARIO I DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:
CORRIENTES TEÓRICAS I

Profesor: Tomás Ejea Mendoza

Isaac Ali Siles Bárcenas

Introducción

J. Karabel y A.H. Halsey inician su obra *Poder e Ideología en Educación*, con la siguiente reflexión: "la investigación educativa ha llegado, en el curso de la última generación (mediados de la década de los setenta), a ocupar una posición prominente en la sociología..." (Karabel y Halsey, 1976:2). Esta perspectiva de análisis sociológico especializado continua vigente hasta nuestros días. En realidad, el tema de la educación ha estado presente en la discusión sociológica desde los inicios de la disciplina, y tuvo entre los teóricos clásicos a sus primeros estudiosos.

El presente trabajo pretende hacer un compendio sistemático, muy general, del pensamiento de tres de los más importantes teóricos de la sociología, entre los siglos XIX y primera mitad del XX, puesto que sus postulados han sido referentes teóricos fundamentales para el análisis y la discusión del fenómeno social de la educación.

El primer gran teórico al que este trabajo se refiere es Emile Durkheim. Durkheim hizo del fenómeno educativo uno de sus principales temas de análisis, por considerarlo de vital importancia en su propósito de explicar la realidad social, así como por su cercanía a la pedagogía en su labor como catedrático en la Universidad de Burdeos. Para Steven Lukes, "la parte más importante de (los) cursos sobre educación (impartidos por Durkheim) era la dedicada a la educación moral...", la cual, reflexiona, guarda una "estrecha relación con las preocupaciones sociológicas de Durkheim" (Lukes, 1987:109)

En un segundo término, discutiremos la posibilidad de emprender un análisis sociológico del fenómeno de la educación, a partir de las categorías más importantes de la propuesta de Max Weber de Sociología Comprensiva. Lo anterior se sustenta, como lo afirma Lilia Pérez Franco, en que a pesar de la ausencia de un interés manifiesto de Weber por hacer de la educación un objeto particular de análisis, es posible derivar de su obra una serie de aseveraciones, muy pertinentes para el estudio de dicho fenómeno. Además, es notable la trascendencia de su propuesta metodológica, aplicable en la misma dirección. (Pérez Franco, 1996)

Finalmente, abordaremos las partes fundamentales de la teoría de Talcott Parsons, el Estructural-Funcionalismo. Al estudiar a las sociedades modernas, con toda su complejidad que deriva en sistemas

funcionales, a veces en conflicto pero tendientes al orden y al equilibrio, Parsons coloca a la educación en el centro de tales sistemas como factor clave para su operación. Conocer las líneas generales de dicha teoría reviste una importancia adicional, al considerar su influencia en el desarrollo del trabajo de investigación al interior de la disciplina, e incluso en otras disciplinas cercanas. Ella constituyó, por un periodo importante de tiempo, sobre todo durante los años cincuenta, "la ortodoxia prevaleciente en la sociología de la educación norteamericana..." (Karabel y Halsey, 1976:5).

Comenzaremos, entonces, haciendo una descripción de la obra de Durkheim, haciendo alusión al asunto de la moral, presente de manera muy importante en su propuesta.

La moral laica de Durkheim

De acuerdo con Steven Lukes, Durkheim concibe la moral como: "un sistema de reglas de acción que predetermina la conducta" (Durkheim en Lukes, 1987:111). Este sistema de reglas se desenvuelve en tres niveles. El primero de ellos es un espíritu de disciplina que favorece en los individuos la asunción de lealtades y sentimientos de pertenencia a una comunidad. Ello se vincula con la segunda parte constitutiva de la moral: la de incorporar a los individuos al grupo social. Finalmente, Durkheim habla de autonomía en la moral, resultado de un proceso de racionalización en las sociedades. Ésta "constituía para Durkheim la "característica diferencial de la moral laica", ya que las religiones sitúan a la moral en lo misterioso..." (Lukes, 1987:114). Dicha autonomía coloca la moral fuera del individuo, en un nivel incluso superior a él. Es desde la sociedad donde se gesta y fortalece la moral. No más una moral religiosa, sino una moral laica, cuya institución central, equiparable a la iglesia, es el sistema educativo.

La moral, en particular de carácter laico, es para Durkheim, un elemento central en la conformación de la sociedad, sobre todo de una sociedad moderna, aunque el concepto *sociedad* no se encuentre plenamente definido en su obra. Ya hemos mencionado a la moral como un conjunto de normas, con una base generalmente religiosa. Sin embargo, el esfuerzo de sustituir a la moral, eminentemente religiosa, por una moral apartada de lo mítico, de lo metafísico, con una moral completamente laica, implica no solamente eliminar las bases religiosas de la moral sino, en efecto, sustituirlas:

"una educación moral estrictamente laica... (es una) que prescinda de toda apelación a los principios en que se apoyan las religiones reveladas y que se base exclusivamente en las ideas, sentimientos y prácticas justificables con la sola razón, esto es, una educación puramente racionalista" (Durkheim, 1976:173).

Así, la moral laica es la moral propia de una sociedad meramente racional, de acuerdo con el ideal positivista de siglo XIX.

La moral está estrechamente vinculada con la observación de normas. Estas normas son independientes de momentos o circunstancias dadas; han sido establecidas de manera previa más allá de los individuos, para proveerlos de directrices en todo momento. Éstas deben ser obedecidas puesto que en ello se constituye el comportamiento moral. De esta forma podemos dilucidar cual es el primer elemento constitutivo de la moral, a saber, un espíritu para disciplinar en el cual la moral es concebida.

Una moral que disciplina aparece en un contexto de fuerzas naturales en los individuos, que los impulsan a actuar de diferentes maneras, movidos por sentimientos o afectos. La moral cumplirá la función de oponer estas fuerzas, evitando que se incurra en transgresiones al orden. Para Durkheim: "las normas morales son fuerzas propias y verdaderas con las que vienen a tropezar nuestros deseos, nuestras necesidades, nuestros apetitos de todas clases, cuando tienden a hacerse inmoderados" (Durkheim, 1976:204). El espíritu de disciplina de las normas morales, e incluso su necesidad, es apuntalado por Durkheim al decir que: "Es necesaria la autoridad para frenar, para contener esas fuerzas (naturales de los individuos)..." (Durkheim, 1976:205).

Si la moral tiene un fin y una función social, es precisamente porque es parte de su naturaleza. No podemos concebir a la moral fuera de la sociedad, puesto que es ella misma quien la determina. Más aun, la moral favorece la adhesión a los grupos sociales, lo cual es, según Durkheim, el segundo elemento constitutivo de la moral. En este sentido, es importante distinguir a los individuos de la sociedad. Mientras que las prescripciones morales son constantes a lo largo de extensos periodos de tiempo, con independencia de conductas individuales, las últimas se hallan sujetas a las primeras. Es decir: "es el acto propio del grupo el que impone... semejanzas al individuo." (Durkheim, 1976:222).

Así, el segundo elemento constitutivo de la moral es la adhesión al grupo social que ella favorece. Al vivir por estándares morales, y sentirse parte de un grupo social cohesionado, los individuos encuentran sentido a su actuar en sociedad, a su lugar en el ordenamiento social en distintos ámbitos; mientras que, de no hacerlo así: "la sociedad se sumerge en la tristeza, carece de entusiasmo, y... se refleja esta situación en la curva de suicidios."(Durkheim, 1976:226)

Lo anterior no es más que la expresión de nuestra inclinación natural hacia la vida social, puesto que ella es, en buena medida, parte de la naturaleza humana. La sociedad aparece entonces como una entidad superior, mucho más elevada que los individuos aislados, pero que a su vez es determinante y regulador de nuestras vidas:

"Lejos de haber en el individuo y la sociedad aquel antagonismo que tantos teóricos han admitido con demasiada facilidad, se dan al contrario en nosotros un millón de estados que expresan algo distinto de nosotros mismos, esto es, la sociedad, y que son esa misma sociedad que vive y actúa en nosotros. Es verdad que ella nos supera y nos trasciende por ser infinitamente más vasta que nuestro ser individual, pero al mismo tiempo nos empapa y penetra en nosotros por todas partes; esta fuera de nosotros y nos rodea, pero está también en nuestro interior y nos confundimos con ella en toda una parte de nuestra naturaleza" (Durkheim, 1976:228).

Los individuos se hallan entonces en la necesidad de pertenecer a un grupo social, más amplio en principio y a uno más reducido y específico para ellos: un grupo social predeterminado por su origen. Sin embargo, el comportamiento moral es esperado por el colectivo social encarnado en el Estado. La moral tiene esta autoridad de la que hemos hablado puesto que emana de la colectividad. Durkheim afirma que: "Nuestra conciencia moral es obra suya (de la sociedad), es su expresión; cuando la conciencia habla, es la sociedad la que habla dentro de nosotros. El tono con el que nos habla es la prueba mejor de la autoridad excepcional de que está revestida" (Durkheim, 1976:244).

Una vez identificados los dos primeros elementos de la moral, quedan implicadas en la discusión las nociones de bien y deber. El bien constituye el ideal moral al que espontáneamente obedecemos, mientras que el deber expresa la autoridad que la propia moral reviste. De la confluencia de estos dos elementos y su aparente imposible conciliación, surge un tercero distintivo de la moral en su carácter laico: el de la autonomía de la voluntad. Es imprescindible que los individuos acepten, racionalmente, la

pertinencia y necesidad de obedecer normas morales. Así que el actuar moralmente "...no se limita ya a llevar a cabo simplemente, o incluso intencionalmente, un determinado número de actos concretos, sino que exige que la norma que prescribe dichos actos sea libremente querida, libremente aceptada, lo cual significa una aceptación ilustrada" (Durkheim, 1976:270). La necesidad de que los sujetos entiendan la moral, sus prerrogativas y funciones, y no solo la ejecuten, se vuelve indispensable en una sociedad ilustrada, gobernada por la ciencia y la razón.

La educación su naturaleza y su función

Al intentar definir a la educación, Durkheim parte de la crítica a definiciones previas del término, por considerarlas incompletas y subjetivas como en Mill, u homogenizadoras como la de Kant. Critica el argumento central de dichas definiciones que, de acuerdo con él, corresponde: "(al) postulado de que hay una educación ideal, perfecta, que vale para todos los hombres indistintamente... (con carácter de) universal y única..." (Durkheim, 1994:61). Luego de reconocer en ella ciertos elementos comunes, Durkheim afirma que la educación está determinada por las condiciones tanto espaciales como temporales dadas en las distintas sociedades en las que se analice: "Hay, pues, en cada momento del tiempo, un tipo regulador de educación, del cual no podemos apartarnos sin chocar con resistencias vivas..." (Durkheim, 1994:64).

A partir del análisis de los sistemas de educación en el tiempo, y de los elementos característicos de cada uno, Durkheim construye su definición de educación. Al hablar de educación nos referimos a la acción que una generación adulta ejerce sobre una más joven. Esta acción se realiza con el fin de crear en los niños una conciencia de sus deberes y responsabilidades, como miembro de una sociedad, pero también como parte de un grupo social más reducido al interior de dicha sociedad, llámese éste casta, estamento o clase social. La educación entonces puede ser considerada como asistente en la maduración social de los individuos (Durkheim, 1994:72).

De acuerdo con Durkheim, la calidad de ser humano no es inherente a los individuos, ni se adquiere de forma natural. Es más bien el resultado de un proceso de "socialización metódica" al que llamamos

educación. Distingue en las personas una dualidad consistente de un ser meramente individual que nos remite a nosotros mismos y nuestra constitución, nuestra personalidad; y uno más al que denomina ser social, el cual define como: "un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros... los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género" (Durkheim, 1994:73). La educación cumple así con la función de preparar a los individuos para la convivencia en sociedad, sobre la base de ideas comunes en esos distintos planos, con lo que su carácter social se hace evidente.

Si bien Durkheim reconoce que la familia es el primer agente destinado a educar al niño, puesto que es en su seno donde éste se enfrenta con la vida en primer lugar, confiere un papel muy importante al Estado en lo que se refiere a la educación. No es tan sencillo como decir que el Estado deba asistir a las familias en el proceso o sustituirlas cuando ellas no sean capaces de cumplir con tal responsabilidad. Si la educación es un asunto meramente social, no puede resolverse en espacios privados únicamente. El Estado como rector y vigilante de lo público debe ocuparse de los contenidos y procedimientos de la educación. "Desde el momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Por el contrario, todo lo que es educación debe estar, hasta cierto punto, sometido a su acción" (Durkheim, 1994 85).

Finalmente, Durkheim afirma que al hablar de educación nos referimos inminentemente a la idea de autoridad. No es posible pensar, en los términos de su propia definición, en una generación educando a otra sin una noción de autoridad. Está capacitado para educar, o en otras palabras dotado de autoridad quien la ha recibido del propio saber. Como si éste sustituyera a la divinidad en lo religioso, la autoridad del maestro emana de la razón y el entendimiento. La noción de autoridad, de acuerdo con Durkheim, no sólo no es contraria a la de libertad. Para él:

"La libertad es hija de la autoridad bien entendida. Porque ser libre no es hacer lo que a uno le plazca: es ser señor de sí, es saber proceder con la razón y cumplir con su deber. Y

precisamente en dotar al niño de este dominio de sí mismo, es en lo que debe emplearse la autoridad del maestro" (Durkheim, 1994:99-100).

Aportaciones y limitaciones del pensamiento de Durkheim.

De acuerdo con Steven Lukes, la sociología de la educación desarrollada por Durkheim tiene aportaciones muy importantes. Concebir a la educación como un problema social, en primera instancia, es uno de sus puntos más fuertes como propuesta sociológica. A este respecto, Lukes señala que para Durkheim, la educación estaba íntimamente relacionada "con todas las restantes estructuras de la sociedad..." (Lukes, 1987:128).

Conferirle, entonces, el carácter de relatividad en el tiempo y el espacio para su análisis, considerando al mismo tiempo su lado universal, es otra de las importantes aportaciones del pensamiento durkheimiano. Durkheim plantea también, el asunto de la complejidad con la que se determina socialmente la educación, siendo éste un proceso en el que intervienen factores de organización social como la existencia de distintos grupos, en distintos niveles de interacción, o incluso espacios físicos diversos. (Lukes, 1987:128-129)

Por último, Lukes señala la pertinencia de identificar las contradicciones a las que la educación se ve irremediabilmente sujeta, al señalar que "El ideal que nos traza es una mezcla singular de dependencia y grandeza, de sumisión y autonomía" (Durkheim en Lukes, 1987:130).

Sin embargo, también es posible identificar en la obra de Durkheim importantes limitaciones. La más seria de ellas, según Lukes, radica en la idea no del todo completa que Durkheim tiene de "sociedad". Si bien entiende a ésta como algo por encima de los individuos, no logra dilucidar en su interior cómo se establecen relaciones de poder, quién lo ejerce o a qué ideología obedecen, dando por sentado el orden social e incluso legitimándolo.

"Durkheim suponía que la práctica educativa estaba conjuntamente determinada por las exigencias de *la sociedad política en su conjunto* y por las de *el medio ambiente específico*, o grupo social, proporcionando las primeras la necesaria homogeneidad para la vida social, y las segundas la necesaria diversidad para la cooperación social...hablar de *la sociedad en su conjunto* en abstracto significa legitimar sin más el dominio de determinadas fuerzas dentro de ella" (Lukes, 1987 131).

Durkheim anuló toda posibilidad de discutir a la educación como factor de movilidad social al afirmar que ésta se halla determinada por las exigencias del grupo social de origen del individuo. Su perspectiva es más bien de reproducción del ordenamiento social, y por ende de las desigualdades que éste naturalmente entraña

Finalmente, Lukes sanciona el hecho de que "la pedagogía de Durkheim se basa en una concepción en exceso estrecha de la educación como socialización a través de la autoridad del maestro..." (Lukes, 1987:133). La autoridad es el elemento central en el proceso educativo y supone toda una argumentación de dicho fenómeno en su obra. Ésta precede de la sociedad, una sociedad positiva que privilegia el uso de la razón para entender la realidad, y de allí emana también la autoridad del maestro. Él es el único intermediario autorizado, reconocido entre el niño y el grupo social; la escuela, en sustitución del seno familiar, es también el único espacio en el que tal autoridad sirve al propósito de la educación, dejando así de lado la posibilidad de analizar otras formas de interacción a las que el niño se sujeta, como potenciales agentes educadores.

La Sociología comprensiva de Max Weber

Para analizar el fenómeno educativo, es preciso recurrir al mayor número posible de fuentes. En este esfuerzo, tratar de comprender el pensamiento de Max Weber, resulta fundamental. Si bien el pensamiento de Weber no es tan sistemático y preciso en el análisis del fenómeno social de la educación, como lo es por ejemplo en Durkheim, puede arrojar luz sobre tal problema, muy valiosa para su mejor comprensión.

Luego de aclarar que Weber no desarrollo una teoría sociológica propiamente, y que por tanto, la tarea de plantearla como tal es complicada, Lilia Pérez Franco elabora una explicación de los conceptos más básicos para entender el pensamiento sociológico weberiano.

En primer lugar, Pérez Franco define el concepto de acción social en Weber. Se llama así a la acción dotada de sentido y que está en referencia con otros sujetos. Este concepto es, de acuerdo con la autora, el eje de análisis de la sociología de weberiana, también denominada "comprensiva". Su tarea será explicar la reciprocidad de estas acciones de manera causal. Es decir: "se refiere a *captar conexiones de sentido*; es decir, a hacer relaciones entre las intencionalidades recíprocas de las acciones. A esta particular manera de explicar, Weber la denomina *comprender*" (Pérez Franco, 1996:14).

La autora apunta que la pretensión de Weber no es hallar leyes que expliquen el funcionamiento de la sociedad. Más bien, logra crear tipificaciones derivadas de las regularidades en la acción, que redundan en su celebre tipología de la acción, y en general en el concepto de tipo ideal. Este concepto es clave en el método de análisis de la sociología comprensiva, pues provee un marco de referencia teórico, interpretativo de la acción. En él se halla presente claramente la noción de racionalidad, o bien la idea de que los individuos calculan al definir sus conductas: "El cálculo se refiere a las conjeturas, a los juicios probables que una persona hace en relación con las diversas observaciones y significados que se presentan en las situaciones vividas" (Pérez Franco, 1996:15).

Acción Social y Relación Social

Para que una acción sea social, afirma Pérez Franco, "debe estar orientada por las acciones de los otros" (Pérez Franco, 1996:18). Tomando en cuenta los motivos más típicos de la acción, Weber la clasifica como:

1. Racional con arreglo a fines. cuando tales fines han sido establecidos en función de *los medios y consecuencias* que ella implique;

2. Racional con arreglo a valores, cuando está determinada por convicciones propias de orden valorativo, sin considerar sus *consecuencias previsibles*;
3. Afectiva, con base, precisamente, en afectos; y
4. Tradicional, con base en la costumbre. (Weber en Pérez Franco, 1996:19)

Aclara que esta tipología no incluye absolutamente todo tipo de acción, y que se encuentra en un nivel muy alto de abstracción por lo que los tipos no pueden encontrarse aislados claramente en la realidad empírica, sino mezclados entre sí.

En cuanto a la relación social, la autora presenta el concepto de Weber como: "la probabilidad de la reciprocidad (en las acciones de los individuos)." El periodo de tiempo en el que dichas acciones se verifiquen puede ser extenso o breve, siempre que siga siendo una posibilidad:

"Las relaciones sociales pueden ser "transitorias" o "permanentes", lo que importa es la probabilidad de que haya la repetición continuada de una conducta con sentido. La existencia de relaciones sociales consiste tan solo en la presencia de este "chance". Es decir, que exista la mayor o menor probabilidad de que tenga lugar una acción de un sentido determinado y nada más" (Pérez Franco, 1996:21).

Además, apunta Pérez Franco, Weber afirma que la acción social presenta ciertas regularidades, verificables empíricamente. Señala dos formas en las que tal regularidad se manifiesta concretamente: el *uso* y la *costumbre*. Particularmente importante en este sentido, es el concepto de *Situación de interés*, el cual alude a la necesidad del actor de orientar su conducta tomando en cuenta otros intereses distintos a los suyos, pero de los que no puede prescindir si desea lograr sus fines. De esta forma se genera un orden social (Pérez Franco, 1996:22-23).

El orden es también susceptible de tipificación, en función de sus determinantes. Así, podemos distinguir entre un orden basado en la tradición, las creencias afectivas, los valores, o lo legal, lo pactado como más conveniente.

Weber también construye tres tipos de relación social, entendidos en el sentido de su sociología. Al primero de ellos le denomina Comunidad, la cual descansa sobre las bases de la acción afectiva o tradicional. Un segundo tipo es la Sociedad, respaldada por las ideas compensación y unión de intereses. Finalmente, la Asociación es un tipo de relación social caracterizado "por una regulación que limita hacia afuera y por el mantenimiento de un orden garantizado por la conducta de determinados hombres, destinada en especial a ese propósito: un dirigente y eventualmente un cuadro administrativo. ." (Pérez Franco, 1996:27).

El fenómeno de la Educación en Weber.

Una vez planteados los conceptos generales de la sociología comprensiva de Max Weber, Pérez Franco hace uso de ellos para abordar el análisis del fenómeno de la Educación, al considerar que en armonía con dichos conceptos, la Educación "puede ser considerada como *acción social y relación social...*" Lo anterior en virtud de que "es un proceso de interacción social, cuyos sentidos son múltiples; es un fenómeno en el que confluyen expectativas tanto individuales como colectivas" (Pérez Franco, 1996:33).

Al igual que con la acción o las relaciones sociales, Weber identifica regularidades en el actuar educativo, que lo llevan a caracterizar a la educación dentro del marco analítico de los tipos ideales. Pérez Franco advierte que, en esa propia lógica de análisis, no es necesario para Weber construir una definición de educación.

Con base en sus orientaciones típicas, Weber ubica tres tipos de educación:

1. Educación carismática.
2. Educación especializada o experta.
3. La *pedagogía cultivada*.

Haremos una descripción más detallada de cada una de ellas, apoyándonos en los argumentos de Lilia Pérez Franco y del propio Weber.

Educación carismática

El carisma es una cualidad innata que solamente ciertos individuos poseen. Tiene que ver con la noción de algún don o cualidad mágica de la cual el sujeto es portador, y en virtud del cual puede desempeñar cierto papel en un grupo social concreto. Weber identifica que la educación, en distintos contextos, está orientada a despertar tal cualidad o cualidades, e incluso someter a prueba la capacidad de los individuos en ese sentido. Cuando esto ocurre, nos encontramos frente a una educación de tipo carismático:

"La capacidad carismática no puede ser transmitida o apropiada en la forme de una doctrina racional o empírica. El heroísmo y las capacidades mágicas se considera que no son transmisibles a través de la enseñanza. Solamente pueden ser despertados en el individuo por el renacimiento porque existen en él de modo latente. El renacimiento, y con ello, el desarrollo de la capacidad carismática, la prueba corroboración y selección del hombre cualificado es, consiguientemente, el sentido auténtico de la educación carismática" (Weber en Pérez Franco, 1996:45).

Educación Especializada

Para Weber, las sociedades modernas se caracterizan por una definición de medios para lograr fines específicos, basada en el cálculo. Siendo el principio de *racionalidad instrumental* el rector de la mayoría de las relaciones sociales en estas sociedades, la educación se convierte en un medio muy adecuado para la consecución de ciertos fines. Así, podemos hablar de un tipo de educación destinado a: "...*instruir* al alumno para que obtenga una utilidad práctica con fines administrativos, en la organización de las autoridades públicas, oficinas comerciales, talleres, laboratorios científicos o industriales, ejércitos disciplinados" (Pérez Franco, 1996:38).

Este tipo de educación se encuentra en relación con la idea de la dominación racional desarrollada por Weber, en tanto que está a cargo de la formación de la burocracia, los cuadros administrativos al frente del grupo social. El prestigio queda relegado a un segundo lugar en importancia, pues ella radica más primordialmente en la cualificación que los individuos adquieren y que les permite ostentarse como útiles al orden social dado.

La pedagogía cultivada

Puesto que los individuos, aún en una lógica de especialización, se desenvuelven en contextos sociales específicos, que pueden expresarse en estratos tales como partidos, clases o estamentos, existe un tipo de educación encaminado a capacitar a los individuos para responder al "ideal de cultura correspondiente al estrato decisivo" (Weber en Pérez Franco, 1996:38).

La pedagogía cultivada se encarga es entonces, un tipo de educación destinado a proveer a los individuos de conocimientos específicos que lo califiquen para formar parte de ciertos grupos, en función de formas de acción y conducta. Weber afirma que se trata de educar a un hombre "cultivado", capaz de detentar posiciones sociales importantes, en virtud de su educación. Respecto a este enfoque, Pérez Franco afirma que: "A través de la educación se adquieren características externas que habilitan para el desarrollo de "carreras" encaminadas a la búsqueda del prestigio externo" (Pérez Franco, 1996:42).

Dos casos de estudio sobre educación.

Aunque Weber no escribió de manera extensa sobre el tema de la educación específicamente, su obra dedicada al análisis de los literatos en China, y de las universidades en Alemania son ejemplos del uso de los conceptos de la sociología comprensiva en el análisis del fenómeno educativo. De acuerdo con Pérez Franco, ambos casos pueden ser considerados como "ejemplos de tipos de educación que persiguen fines racionales orientados, en un caso (China) por la tradición y en otro (Alemania) por el cálculo instrumental" (Pérez Franco, 1996:51)

Los literatos chinos

En China, los literatos se constituyeron como un grupo de hombres que gozaban de un gran prestigio y ocupaban posiciones importantes en la administración imperial, no en virtud de su linaje o de dotes mágicas, sino de su formación. En ese sentido, es pertinente afirmar que se trata de un caso de formas de acción racional, inmersa en la tradición. Weber lo apunta al decir que: "El prestigio de los literatos no

ha consistido en un carisma de mágicos poderes de hechicería, sino más bien en un conocimiento de la escritura y la literatura como tales..." (Weber, 1986:205).

Los literatos comenzaron como un grupo de ascendencia noble, y hasta cierto punto de élite, pero con el tiempo se vieron obligados a convertirse en un grupo abierto, cuando menos en la forma. El desarrollo de un sistema de exámenes para certificar la capacidad de los literatos dotó al grupo de dicha característica formal. Este sistema generó la competencia álgida por las diferentes posiciones y prebendas. La propia exigencia de educación para calificarse en dicho grupo, nada fácil si se toma en cuenta que se basa en el dominio de la lecto-escritura en un lenguaje tan complejo como el chino, no favoreció un crecimiento en número tan importante del grupo de literatos. Por otro lado, les confirió un gran prestigio social y una gran posibilidad de participación en la administración.

"En China, el estrato educado nunca ha sido simplemente un grupo de status de sabios autónomos, como los bracmanes, sino más bien un estrato de funcionarios y aspirantes a cargos públicos" (Weber, 1986:220).

La universidad alemana

Weber hace una crítica del sistema universitario alemán en función de la cuestionable libertad académica. Sanciona que, mientras por un lado el régimen formalmente garantiza la libertad de cátedra de los profesores, así como la oportunidad de acceder a posiciones importantes para desempeñarse como académico, en realidad éstas se hallan condicionadas por formas de acción tradicional, valorativa y con base en el prestigio, y la adhesión política o religiosa:

"Si se liga este punto de vista ampliamente compartido (de que el profesor es un "funcionario") con la idea de que hay una diferencia significativa entre el hecho de impedir a un profesor conservar su cátedra y la de rehusar un puesto a un individuo cuando los puntos de descalificación son los mismos, se llega a la siguiente e insólita concepción de "libertad de cátedra": primero, cuando un nombramiento está en juego, no sólo los requisitos científicos y académicos del candidato deben ser examinados, sino también su grado de sumisión a las autoridades públicas y a las prácticas eclesásticas prevalecientes; segundo, toda crítica hecha públicamente en contra del sistema político vigente, justifica la remoción del titular de su cátedra, y tercero, en el salón de clase ... todos aquellos que gozan del título de profesor pueden expresarse como deseen "independientemente de toda autoridad" "(Weber, 1990:32).

Así mismo, Weber afirma que en este sentido, la educación se encuentra inmersa en una lógica de dominación racional por parte del Estado, puesto que él es el que dirige no solo las cuestiones formales, sino que injiere en los contenidos de enseñanza.

La teoría sociológica de Talcott Parsons

El Estructural-Funcionalismo, como se conoce a la teoría sociológica de Talcott Parsons, surge como una respuesta a las situaciones históricas, políticas y sociales a las que se enfrenta, sobre todo durante la primera mitad del siglo XX. De acuerdo con Karabel y Halsey, hacia mediados de siglo los trabajos de investigación en ciencias sociales comenzaron a avocarse particularmente al estudio de la educación. Afirman que: "la sociología se encontraba a la vanguardia del movimiento para convertir al estudio de la educación en un esfuerzo científico" (Karabel y Halsey, 1976:5). Lo anterior se dio en un contexto de afluencia de recursos y financiamiento para la investigación, y una creciente vinculación de los estados con los resultados de la investigación, al tratar de materializarlos en políticas públicas.

La teoría de Parsons surge en, en principio, como una crítica al liberalismo clásico, que ha mostrado ser incapaz de mantener el orden. La exacerbación de la individualidad, de acuerdo con su concepción decimonónica, ha dirigido a las sociedades hacia el conflicto, materializado en una guerra de proporciones sin precedente, en la que el mundo se había visto inmerso. Así, se hacía necesario la construcción de una forma interpretativa de la realidad capaz de explicar tales conflictos con el fin de resolverlos. Luego de la culminación de la guerra, sugiere Jeffrey Alexander, se creó "la impresión de que la integridad del individuo estaba finalmente a buen resguardo y que la razón terminaría por prevalecer" (Alexander, 1989:37). Es en este contexto que Parsons da forma al estructural-funcionalismo sobre bases teóricas más sólidas.

Las categorías fundamentales del Estructural - Funcionalismo

La influencia de Freud en la obra de Parsons es, además de innegable, definitiva en su realización. Lo anterior queda de manifiesto en la incorporación de la teoría freudiana del superyó, y del concepto de *catexia* en el centro de tal argumentación. Para Parsons, la formación del superyó se da como la internalización de normas, valores y referentes, que lo capacitan para la vida social. Ésta se halla regulada precisamente por la *catexia*, es decir, el afecto, el cual posibilita una asimilación por parte del niño de la autoridad y de la realidad social en general. Alexander lo explica así:

El niño... "incorpora a los padres mediante la *catexia* y se identifica con ellos, es decir, en ciertos sentidos cruciales se ve a sí mismo como similar a los padres. Esta identificación hace que ciertos aspectos de la persona incorporada se introyecten en la personalidad del niño. Partes clave del carácter de los padres se convierten en parte de la personalidad del niño. Estas cualidades introyectadas son el origen del superyó, sede de la sensibilidad moral de los niños" (Alexander, 1989:39).

Así, Parsons relaciona la configuración del superyó con la formación de la personalidad individual, pero no de manera aislada, sino con la construcción paralela de la sociedad, enmarcada por una cultura común sobre la base de valores compartidos. De esta forma deriva un modelo de análisis trisistémico, compuesto por los siguientes sistemas de acción: 1. la personalidad, 2. la sociedad y 3. la cultura. (Alexander, 1989:40)

La personalidad alude a las necesidades de cada individuo, que lo dotan de una identidad. Sin embargo, y no obstante su carácter singular, ésta es el resultado de su convivencia con la sociedad. El sistema social está ligado estrechamente con la interacción entre dos o más sujetos. La interacción no siempre se da en forma de cooperación, puede incluso ser de carácter antagónico, puesto que está irremediamente sujeto a la escasez y la organización. Finalmente, el sistema cultural en alusión a "patrones simbólicos de sentido", que sirven como marco de referencia para la acción (Alexander; 1989:40-41).

Alexander aclara que estos sistemas "son distinciones analíticas, no concretas. Se corresponden con diversos niveles o dimensiones de toda la vida social, no con entidades físicas distintas. Toda entidad

concreta –una persona, una institución social, una institución- se puede abordar desde cada una de estas dimensiones, cada cual existe en los tres sistemas a la vez” (Alexander, 1989:40).

En referencia al sistema social, es de particular importancia la categoría de rol en Parsons. Nos dice Alexander que los roles “son nichos sociales impersonales que consisten en obligaciones a realizar de maneras específicas” (Alexander, 1989:42). Los roles forman parte inequívoca del sistema social. Ellos logran corresponderse con las necesidades del sistema de personalidad, puesto que ésta última ha sido determinada por la sociedad. También hallan correspondencia con el sistema cultural, puesto que este es común a todos los individuos. Las normas son, entonces, equiparables a las expectativas que se tienen de cada rol. La cultura funciona como un marco valorativo al cual nuestro desempeño en cada rol puede referirse para cobrar sentido.

Cuando el proceso anteriormente mencionado funciona de manera armónica, es decir, hay una correspondencia entre las expectativas en los distintos niveles, de personalidad, social y cultural, podemos hablar de equilibrio. Una situación contraria, evidentemente, produciría conflicto. Sin embargo, Parsons concede la posibilidad de que se presenten contingencias menores en el desempeño de los roles (no en el sistema en su conjunto), dado que los actores no siempre actúan de manera previsible. Cuando las imágenes de los individuos no concuerdan de manera exacta con las conductas estipuladas por el rol, nos encontramos frente a la posibilidad de un desvío. Según Alexander, “el desvío acontece cuando la interacción entre tú y otro, trátase de una persona, grupo o institución, es insatisfactoria para una de ambas partes” (Alexander, 1989:47).

Parsons identifica dos procesos fundamentales en el funcionamiento de los sistemas sociales: la asignación y la integración. La asignación se refiere a los procesos de distribución y producción, así como los medios necesarios para ellos. Puesto que, como mencionamos, la interacción de los individuos se da en un contexto de escasez, la asignación genera conflicto, al tiempo que desarrolla mecanismos para la competencia. Esta asignación tiene tres vertientes. En primer lugar se asignan disponibilidades, es decir medios instrumentales para la acción, tales como el dinero o el poder. En un segundo término, deben establecerse “reglas para los puestos que manejan las disponibilidades y... crear sistemas que permitan a las personas pasar sin fricciones de un puesto al otro”. En ello consiste la asignación de personal.

Finalmente, el sistema asigna recompensas en base al desempeño de los roles y en particular al logro (Alexander, 1989:50-52).

La integración, por su parte, está encargada de controlar los procesos distributivos. Al respecto de ella, Alexander afirma que "la integración se relaciona con los fines y con la interpenetración de los fines, la cual, según Parsons, crea estabilidad." (Alexander, 1989:52) La integración está íntimamente ligada con la asignación de recompensas, en tanto que ésta última atiende a las necesidades subjetivas de los individuos, las cuales son para ellos más relevantes que las de carácter objetivo instrumental. Alexander anota que "las recompensas contribuyen a una asignación estable porque ligan la distribución objetiva con los valores últimos de los seres humanos" (Alexander, 1989:55). Así, la integración subyace el equilibrio existente entre los tres niveles de asignación, pero además es "el trasfondo contra el cual funcionan tales procesos (de asignación) y... el tribunal de última apelación cuando fracasan" (Alexander, 1989:58).

La teoría de la modernidad triunfante.

Alexander ubica la obra más madura de Parsons en el contexto histórico de los inicios de la Guerra Fría. Para este tiempo, luego de proclamarse como vencedores en el conflicto bélico mundial, los Estados Unidos se convirtieron en la potencia hegemónica en varios niveles, y se dio una consolidación del estilo de vida americano. Ello apuntaló las ideas que redondearían la teoría de Parsons.

En el centro de la discusión seguía el asunto del equilibrio. ¿Cómo podía explicarse el equilibrio, o más bien, cómo la sociedad norteamericana había logrado consolidarse como una sociedad mayormente equilibrada? La respuesta de la teoría parsoniana podría ser el desarrollo de la idea del cambio moderno

Tres son las categorías esenciales para entender el cambio social. Primero, la diferenciación. Parsons ya había hablado de una separación institucional, pero al explicar el cambio hace especial énfasis en la existencia de instituciones interdependientes, altamente especializadas, vinculadas, incluso de manera más amplia, a medida que esta especialización crece. Así, los individuos se someten al control social, pero son igualmente libres en tanto que pueden distinguirse (Alexander, 1989:69).

En segundo lugar, el equilibrio se mantiene dado que el cambio modernizante está aparejado de un "criterio de pertenencia a una comunidad", es decir: "La plena pertenencia a la comunidad se define en términos que son generales y humanísticos antes que específicos y particularistas" (Alexander, 1989:69). Así, los individuos se integran a la comunidad de manera mucho más abierta, lo cual les confiere ciertas responsabilidades que se asumen con carácter de reciprocidad. En el desarrollo de las sociedades occidentales modernas, podemos apreciar una inclusión cada vez mayor de grupos históricamente marginados.

El tercero, y quizá más importante de estos principios del cambio, es el relacionado con la generalización de valores. Con el desarrollo de las sociedades modernas, los valores, incluso en un sentido moral, no han desaparecido. Antes bien, éstos han alcanzado un nivel de abstracción que les permite formar parte de un consenso social. La generalización de los valores no constituye una homologación de la acción individual. Por el contrario, al proveer de un marco referencial ideal, otorga a los individuos la posibilidad de actuar racionalmente de acuerdo con sus intenciones particulares. Para ejemplificar la generalización de valores, Alexander utiliza el ejemplo, recurrente en Parsons, de la sociedad Norteamericana:

"Para que los Estados Unidos sigan siendo una sociedad democrática, sus ciudadanos deben de estar de acuerdo acerca de los valores generales de libertad y (en menor grado) de igualdad. Sin embargo, no es preciso que todos estemos de acuerdo acerca de valores más específicos, es decir, valores que connotan formas específicas de institucionalizar estos compromisos generales" (Alexander, 1989:70).

El papel de la educación en Parsons.

Dada la importancia que Parsons concede al equilibrio en su análisis de las sociedades, la educación adquiere un papel fundamental, puesto que ella se halla en el centro del entramado de procesos que garantizan su conservación. En este sentido, la educación es un factor clave en la internalización de valores. Ella estará encargada de transmitir a los individuos aquellos valores generalizados, a los que aludíamos con anterioridad, con el fin de conservar el equilibrio. Además, la educación crea en los individuos condiciones oportunas para que estos desempeñen roles de manera deseable y de acuerdo con las expectativas específicas de cada rol. Alexander afirma que, de acuerdo con el "individualismo

institucionalizado" propuesto por Parsons, "...para que (una sociedad) se altamente diferenciada y ampliamente inclusiva, sus miembros deben adherirse a alto niveles de autocontrol" (Alexander, 1989:72). Y esto se logra a través de un proceso de socialización, de internalización de valores, adecuado.

Este proceso comienza en la familia. El papel de la escuela viene entonces a ser el de mediadora entre aquella y el mundo ocupacional. La internalización de los valores en el niño está vinculada con la posibilidad de que él se identifique con los valores del maestro. En palabras del propio Parsons, "el aprendizaje de la motivación del logro es, psicológicamente hablando, un proceso de identificación con el profesor que impulsa a obrar bien en clase con el fin de agradar a la profesora – a menudo apoyada por los padres- en el mismo sentido en que el niño, en la edad preedípica, aprende nuevas habilidades a fin de agradar a su madre" (Parsons, 1980:55).

Operando en el universo escolar, se encuentra el sistema de recompensas, asignadas en base al criterio del logro como valor fundamental. Este sistema se encuentra materializado en las calificaciones, las cuales constituyen un reflejo de "la capacidad del niño para el desempeño escolar, nada más" (Alexander, 1989:74). El reconocimiento institucional, o bien el de los pares, constituye también un incentivo y puede incluso determinar el éxito o no de la internalización.

De hecho, en contraste con la familia o la escuela misma, el grupo de pares constituye una "...amenaza crucial para la internalización de los valores escolares..." (Alexander, 1989:74), puesto que pueden desviar al individuo del proceso de formación para la vida laboral, propósito fundamental de la institución escolar.

Parsons estudia la socialización que se da particularmente en la escuela elemental. Identifica cuatro condiciones necesarias para que ella se suscite. En primer lugar: la división de los valores comunes entre... la familia y la escuela" (Parsons, 1980:57). Sobre todo los valores de justicia e igualdad de oportunidades en referencia al logro, un valor central para la sociedad norteamericana. Segundo, el modelo de evaluación "debe ser suavizado, teniendo en cuenta las dificultades y necesidades del niño aquí es donde el carácter cuasi maternal del profesor desempeña un gran papel" (Parsons, 1980:58). En

tercer lugar, es necesaria una evaluación, racionalizada y legitimada a través de un proceso institucionalizado.

Finalmente, "esta diferenciación inicial tiende a suscitar en la clase un sistema de *status* para el que no sólo cuentan los resultados inmediatos del trabajo escolar, sino en el que intervienen también toda una serie de influencias concurrentes en la consolidación de diversas expectativas consideradas como niveles de aspiración de los niños" (Parsons, 1980:58).

Este *status* reviste una doble dimensión. Por un lado, se constituye de los logros y méritos alcanzados al interior del sistema formal de la clase. Por otro, está ligado con la posición alcanzada al interior de los grupos de pares. Aun cuando guarda cierta relación con las condiciones de partida de los niños, heredadas desde la familia, en la visión parsoniana, éstas no son determinantes en su conformación (Parsons, 1980:58-60).

Bibliografía

Alexander, Jeffrey (1989) *La teoría sociológica después de la Segunda Guerra Mundial*. Buenos Aires, Gedisa.

Durkheim, Emile (1976) "La educación moral" en *Educación como Socialización*, Salamanca, Ed. Sígueme.

Durkheim, Emile (1994) "La educación su naturaleza y su función" en *Educación y sociología*, México, Colofón.

Karabel, J. y Halsey A.H. (1976) "La investigación educativa: una revisión e interpretación." en *Poder e Ideología en educación*. Nueva York, Oxford University Press

Lukes, Steven (1997) "Teoría y práctica de la educación" en *Emile Durkheim, Su vida y su obra*, Madrid, Siglo XXI, Centro de investigaciones sociológicas.

Parsons, Talcott (1980) "La clase como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", en Alain Grass *Sociología de la Educación*, Madrid, Textos Fundamentales, Nancea.

Pérez Franco, Lilia (1996) *La Educación como forma compleja de interacción social. Un acercamiento analítico desde la sociología de Max Weber*, México, UAM-A, DCSH.

Weber, Max (1986) "Los literatos chinos" en *Ensayos de Sociología contemporánea II*, México, Origen-Planeta.

Weber, Max (1990) "El poder del Estado y la dignidad de la vocación académica" en *Revista colombiana de Educación*, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional

Las reformas al subsistema de educación básica: UNA BREVE REVISIÓN HISTÓRICA.

SEMINARIO II DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:
SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL I

Profesora: Norma Ilse Veloz Ávila (Diciembre 2005)

Revisión final y liberación: Profesora Claudia Cárdenas Cabello (Trimestre 08-P)

Isaac Ali Siles Bárcenas

Introducción

El Sistema Educativo Mexicano en la forma y organización como hoy se conoce apareció en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública, bajo la dirección de José Vasconcelos, con el propósito de alfabetizar y hacer llegar la educación y la cultura a toda la población de nuestro país. Sin embargo, ha tenido a través de la historia diferentes momentos y problemáticas específicas que responden a las transformaciones de las diferentes esferas de la sociedad, al tiempo que ha sido el propio sistema educativo un factor para el cambio en la sociedad.

A lo largo de más de ochenta años, el sistema educativo ha atravesado por momentos de cambio, de proyectos, de replanteamiento de sus funciones sociales, se ha diversificado y, en algunos casos, ha asumido modelos y características propios de otros países. Es de esta manera, que no es posible hablar de un sistema educativo homogéneo sino de un sistema complejo en su funcionamiento y organización puesto que a través de la historia distintos elementos han convergido para dar forma a lo que conocemos como Sistema Educativo Mexicano.

En este orden, el Sistema Educativo, particularmente la Educación Básica, ha experimentado cambios muy importantes a partir de la década de los ochenta, y en particular los noventa, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, mismo que ha enfrentado inercias en el proceso de transformación del Sistema Educativo.

Este proceso de reforma comenzó a gestarse hacia mediados de la década de los noventa y a implementarse una década más tarde. Está signado por una gran complejidad, pues de un solo golpe abarcó los principales problemas que hasta ese punto se habían identificado. Este hecho ha logrado construir un campo de negociación entre los principales actores involucrados en el proceso educativo, cuyos avances son significativos, comparado con la situación en materia educativa de nuestro país hace veinte años.

Sin embargo, las evidencias disponibles indican claramente la necesidad de avanzar de manera decidida en acciones insuficientemente desarrolladas y detectar y corregir aquellos espacios donde se han observado tropiezos. Especialmente, se vuelve necesario diseñar acciones que no han sido

atendidas en su mayoría por los procesos de reforma, como la desigualdad de condiciones de un territorio del país a otro, de una tipo de escuela a otro, etc.

Es así que dentro del Plan Nacional de Educación 2001-2006, se apuesta por introducir reformas a la Educación Secundaria con el propósito de transformar gradualmente los esquemas de funcionamiento. En este sentido, uno de los objetivos del presente ensayo es conocer algunos rasgos y particularidades de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) dentro de la política de Educación Básica. Se trata, por tanto, de realizar un breve repaso a los principales proyectos educativos que han atravesado la historia de México en el siglo XX y, por consecuencia, impactado a la educación secundaria.

El presente ensayo está estructurado de la siguiente manera:

- 1) En el primer apartado realizamos un repaso a los principales proyectos educativos que se desarrollaron a lo largo del siglo XX.
- 2) En un segundo apartado, se realiza una revisión de los principales documentos oficiales que dieron la pauta para dar paso a la propuesta de reforma de la educación básica. Iniciamos con una revisión del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 y; posteriormente, revisamos los programas en materia educativa de Ernesto Zedillo y Vicente Fox.
- 3) En un tercer apartado, nos aproximamos al conocimiento de los principales rasgos y características de la Reforma Integral de la Educación Secundaria.
- 4) Finalmente, en un cuarto apartado se realiza una breve descripción de los principales hallazgos obtenidos para desembocar en algunos retos y desafíos a los que se enfrenta la implementación de la Reforma. En ese sentido, es importante señalar que los mismos son producto de la revisión realizada a los documentos oficiales y, por tanto, una aproximación al tema, que de ninguna manera pretenden ofrecer soluciones definitivas al problema que enfrenta en la actualidad la aplicación de la RIES.

Antecedentes históricos

Pablo Latapi (1998) propone una caracterización sistemática de lo que fue el Sistema Educativo en México a lo largo del siglo pasado. Para ello, identifica cinco proyectos para la educación que, a pesar de haber tenido periodos de particular fortaleza, desde su perspectiva, han coexistido y se han hallado traslapados en distintos momentos. De manera que: "La educación nacional... representa una amalgama de tradiciones sobrepuestas; su espíritu, valores y orientaciones fundamentales, el perfil de sus maestros, su organización y actores y sus vínculos con la comunidad han sido contruidos progresivamente, por la sociedad y el Estado mexicanos..." (1998:22) De esta forma, los años indicados refieren a las fechas aproximadas de arranque de cada proyecto.

El proyecto vasconcelista (1921)

El primero de ellos es el iniciado por José Vasconcelos. Dicho proyecto fue la punta de lanza para la construcción de una nueva identidad nacional, surgida de los valores de la Revolución. Uno de sus principales legados fue la creación de la SEP, en 1921, que se constituyó en el órgano central rector del proceso de educación. El proyecto Vasconcelista se distingue, de acuerdo con el autor, por "...su sentido nacionalista, su carácter popular y laico y su profundo cometido de integración social" (Latapi, 1998:23).

La importancia del proyecto Vasconcelista es reconocida por diversos autores Carlos Ornelas(1995) ubica en el proyecto y gestión de Vasconcelos el primer cambio profundo en la educación nacional, al diseñar e intentar poner en marcha un verdadero proyecto educativo de alcance nacional. En él, la educación pública es concebida como el instrumento idóneo para el establecimiento de las bases y la consolidación del proyecto revolucionario de nación.

Los principales logros del proyecto vasconcelista pueden ser observados a través del análisis de la población atendida para esos años. En el nivel de la enseñanza primaria de entre los años 1921 a 1930 la población atendida se incrementó significativamente pasando de 868,040 a 1,299.90, esto

significa un crecimiento de 49.7%. Para el caso de secundaria, la población atendida en 1910 era de 7,469 y para 1930 de 17,392 alumnos, lo que representa un incremento de 132.8%.

En otras palabras, se puede advertir el gran interés de Vasconcelos por forjar una nueva identidad para el país. Se trataba de construir un proyecto educativo que reclamaba la construcción de una cultura nacional incluyente, donde los valores cívicos y la inclusión social tuvieran gran importancia. Es así que los logros en cobertura y alcance de la acción educativa fueron importantes.

Para Ornelas(1995), la crítica que se debe hacer al proyecto vasconcelista es la visión sostenida de los indígenas y las masas así como el trato que a ellos se les ofrecía. Un ejemplo de ello puede ser hallado en las siguientes líneas: "escribiremos para los muchos con el propósito de elevarlos y no nos preguntaremos qué es lo que quieren las multitudes, sino qué es lo que más les conviene para que ellos mismos encuentren el camino de la redención" (1995: 104). Es así que el proyecto vasconcelista, a pesar de argumentar ser tan incluyente, no tenía la intención de reconocer la diversidad existente en nuestro país. Antes bien, se trataba de homogenizar a la población.

El proyecto socialista (1934)

El proyecto de educación socialista fue uno de corta vigencia pero, a juicio de Latapí (1998), su importancia reside en los elementos que de él se advierten a lo largo del desarrollo del Sistema Educativo en México, tales como el compromiso del Estado con la enseñanza pública y en la democratización de su acceso, la consolidación del proyecto revolucionario de nación y la atribución de un papel central a la educación en el proceso de movilidad social. Una de sus limitaciones fue su ambigüedad en la propia definición de la orientación socialista, a pesar de haber figurado en el marco legislativo al incluirse el término socialista en el Artículo tercero constitucional.

En términos generales, los patrones seguidos durante el periodo socialista, radicaban en buscar una educación racional y científica que hacía énfasis en los principios de justicia e igualdad y lucha de clases. Se promovía el repudio a lo injusto dentro de los sistemas capitalistas. Se buscaba hacer conciencia hacia la movilización de los obreros y campesinos en la lucha por los derechos

constitucionales; asimismo, se promovía que el maestro dictara las clases agregando fuertes dosis de materialismo. Así, uno de sus aportes más importantes fue el procurar alternativas de educación para la clase obrera, debido a la necesidad de industrializar el país así como de dotar a la naciente industria mexicana de los recursos humanos altamente calificados.

El proyecto técnico (1928)

Es quizá en ese sentido que Carlos Ornelas (1995) decide englobar la orientación socialista de la educación en otro gran proyecto educativo, identificado por Latapí como el proyecto de educación técnica. Tal proyecto se encuentra estrechamente vinculado con la creación del Instituto Politécnico Nacional hacia el año de 1936, y con la figura de Narciso Bassols como secretario de Educación Pública, y principal promotor de la creación de dicho instituto.

La crisis económica de 1929, la situación del mercado mundial, así como la disminución significativa en las importaciones fueron algunos de los factores que jugaron un papel importante en la implantación del proyecto tecnológico en nuestro país. El Estado mexicano se vio sumergido en el ímpetu por impulsar la industrialización, es así que el Estado se autodefinía como el promotor del nacionalismo económico quien, en su interés por industrializar al país, necesitaba urgentemente de mano de obra calificada para dejar de depender del extranjero quien tenía en sus manos tanto a la industria como la mano de obra calificada: "así que, desde el punto de vista del gobierno, era imperativo impulsar y expandir la educación técnica para relacionarse con los problemas más grandes de la economía mexicana, para que los mexicanos manejaran y administraran los bienes de la nación" (Ornelas, 1995: 107).

De esta manera, su visión es la de un país industrial, urbano, volcado a la producción. Ello responde en gran medida a la necesidad apremiante de los gobiernos de los años treinta, de acelerar el proceso de industrialización. Esta manera de ver a la educación es en buena medida distante de la idea vasconcelista, pues de acuerdo con Latapí (1998) : "es una concepción pedagógica que acentúa la vinculación de la enseñanza con el trabajo y destaca los valores

formativos de éste, tanto el intelectual como el manual..." y concluye "así ha trascendido a los planes y programas de estudio de la enseñanza primaria y media en diversos grados, destacando en ellos finalidades y contenidos de carácter ocupacional" (Latapí, 1998:32).

Por su parte, Ornelas (1995) considera que el proyecto de Bassols constituye una nueva reforma al sistema educativo de importancia mayúscula. Para él: "Bassols pensó que una forma de ayudar a resolver los problemas económicos de México era preparando gente que supiera hacer las cosas (y) ...la escuela técnica debía y podía cumplir tal papel." (1995:109) Tal concepción del papel de la educación, constituye para Ornelas: "una ruptura tajante con las nociones vasconcelistas de ver a la escuela como centro de ilustración, generadora de cultura y como el lugar ideal para el engrandecimiento del espíritu..." (1995:110), al conferir una importancia mayor al aspecto material de la educación.

El proyecto de Unidad Nacional (1942)

Un cuarto proyecto es el denominado de "unidad nacional". A partir de la llegada de Manuel Ávila Camacho, la educación dejó de ser concebida como medio de transformación del país, dejando de lado el radicalismo del que estaba matizada, para convertirse en instrumento de unificación de los mexicanos. El primer Secretario de Educación durante el sexenio de Ávila Camacho fue Luis Sánchez Pontón, quien afirma Ornelas, fue una "extensión del sistema de educación socialista" (Ornelas, 1995: 115).

Sin embargo, con la segunda designación de Octavio Véjar Vázquez como Secretario de Educación Pública, el proyecto educativo es considerado de Unidad Nacional y democrática. Véjar Vázquez terminó definitivamente con los proyectos vasconcelista y socialista con la anulación de la educación socialista así como las escuelas rurales. El objetivo primordial del proyecto de Unidad Nacional, y como su nombre lo resalta, fue el de lograr unificar los planes y programas de estudio en ámbitos rural y urbano. Una de las propuestas de Véjar Vázquez fue la *pedagogía del amor*, donde se buscaba acentuar la armonía social y acabar con la lucha de clases; si el interés máximo

era acabar con la desigualdad social, se abogaba por la bondad. Los ejes en los que esta ideología se basaba, eran el individuo, la familia y la nación. No obstante, el proyecto de Véjar no comulgaba con las ideas del magisterio lo cual provocó fuertes agitaciones. (Latapí, 1998)

Para el 24 de diciembre de 1943, Jaime Torres Bodet es nombrado Secretario de Educación Pública. Torres Bodet consideró a la educación como el medio de fortalecimiento de la Nación, buscando "alinearse a las fuerzas políticas y al gobierno, afianzando el presidencialismo en un proceso de aglutinamiento" (Ornelas, 1995: 117). En este proceso de aglutinamiento, se ratificaba la idea del progreso a través de la educación, manteniendo la persecución de la justicia social. Este proceso condujo al fortalecimiento del Estado educador y de igual forma, contribuyó a la consolidación del corporativismo mexicano. Como resultado del corporativismo, se dio una burocratización de la SEP, reproduciendo las viejas rutinas y el imperio del formalismo (Ornelas, 1995).

Torres Bodet fue Secretario de Educación en dos ocasiones, la primera en el sexenio de Ávila Camacho en 1943 y la segunda en el sexenio de López Mateos en 1958. En su segundo periodo como secretario, buscó expandir la cobertura del SEM y a la vez ocuparse de la educación superior. Es en esta etapa cuando Torres Bodet busca formular el Plan para la Expansión y Mejoramiento de la Escuela Primaria, este plan fue conocido como "Plan de once años". A través de este Plan, se logró tener la presencia de funcionarios públicos y representantes sindicales, todos ellos con el interés conjunto de ampliar la oferta de la educación primaria, previniendo el crecimiento de la población para satisfacer esta demanda, y buscando a la vez el abatimiento de la deserción y el rezago escolar en áreas rurales; asimismo durante el periodo de Torres Bodet se fundó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Si bien, un logro importante de este plan fue la expansión de la oferta, desafortunadamente la demanda fue mayor a la esperada y la deserción escolar no disminuyó ya que la deserción tiene sus explicaciones en otros factores tales como los perfiles socioeconómicos de los alumnos así como a las condiciones de apoyo de las escuelas hacia los alumnos. (Latapí, 1998).

De acuerdo con Ornelas (1995), la esencia de este proyecto radica en la intención de hacer de la educación, y de la escuela en particular, un instrumento para la unificación del país. Se trataba de consolidar la industrialización y el crecimiento económico, favorecer la estabilidad política, y ayudar a la movilidad social con el fortalecimiento de las clases medias. A lo largo de las administraciones que se adscribieron mayormente a este proyecto, El Sistema Educativo Mexicano experimentó un importante crecimiento y expansión, con especial énfasis en las zonas urbanas. La construcción de escuelas fue sostenida, así como la publicación de libros de texto gratuitos.

El proyecto modernizador (1970)

Latapi (1998) propone un quinto proyecto denominado modernizador, que vería su momento inicial en la década de los setentas, con el gobierno de Luís Echeverría y se extiende durante los sexenios de José López Portillo, Miguel de la Madrid Hurtado y se redefine en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, y discutiblemente, alcanza las administraciones de Ernesto Zedillo y Vicente Fox.

De acuerdo con este autor, como parte del proyecto modernizador: "A la educación se le asignan dos grandes objetivos sociales: transformar la economía y la organización social mediante la modernización de las mentalidades e instaurar un orden social más justo, procurando una distribución equitativa de las oportunidades" (Latapi, 1998:32-33). La educación habría de convertirse así en el motor de la transformación. Efectivamente, con recursos humanos calificados y un sistema educativo eficaz sería posible alcanzar la calidad en la formación.

De acuerdo con Latapi (1998) la reforma emprendida por el gobierno de Echeverría no fue definida de manera sistemática. Dentro de su implementación cupieron una gran gama de acciones como la ampliación de la oferta educativa, sobre todo en respuesta a la crisis política vivida a finales de la década de los sesenta; la reforma a planes y programas de estudio, con la consecuente reformulación de los contenidos de los libros de texto gratuitos; o la adopción de un modelo educativo inspirado por la corriente psicológica constructivista.

La reformulación del proyecto se dio tres sexenios más tarde, durante la administración de Carlos Salinas. Esto ocurre en el marco de un proyecto político ideológico más amplio de orden neoliberal, que implicaba hacer más eficiente el uso de los recursos y adelgazar las grandes estructuras del Estado (Latapi, 1998). Para ello, se dio paso a una reestructuración de la SEP. En efecto, se crearon cuatro subsecretarías: Educación Primaria y Normal, Educación Media Técnica y Superior, Cultura Popular y Educación Extraescolar y Planeación y Coordinación Educativa.

Mediante tales acciones se dieron los primeros pasos para alcanzar la descentralización de la educación básica, probablemente el signo característico de este periodo, sobre todo en su fase posterior, el cual habremos de desarrollar con mayor detalle en el próximo apartado.

Por último, cabe resaltar la importancia conferida a la idea de la calidad en la educación. Las reformas emprendidas en el sexenio salinista, de las cuales daremos cuenta en el siguiente apartado, están signadas por dicha noción, y constituyen un referente muy importante para los proyectos educativos que habían de seguirles.

Las principales acciones de la política educativa para el subsector de educación básica

Si bien los Planes y programas emprendidos por el Gobierno Federal han tenido el ánimo de abarcar al Sistema Educativo Nacional en su conjunto, es innegable el énfasis que se ha dado a la modificación, transformación, y adecuación del subsector avocado a la Educación Básica. En el centro del devenir de todos estos proyectos y su impacto en la configuración del sistema educativo en México, se encuentra un asunto crucial para su estudio, a saber, el de la federalización o descentralización, el cual tiene un impacto mayor, si no exclusivo, en la Educación Básica.

Los primeros pasos

Los temas fundamentales que finalmente se plasmaron en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se habían venido discutiendo desde años atrás al

interior de la SEP. De acuerdo con Latapí (2004) a partir de la segunda mitad del siglo XX se registraron varios proyectos e iniciativas que buscaban descentralizar la educación básica. El argumento era siempre el mismo: la SEP no podía seguir manejando la enseñanza básica de todo el país de manera centralizada

A decir de Engracia Loyo (1999), el proyecto de Vasconcelos es el primero en plantear el problema de la federalización. No obstante, las condiciones políticas, económicas y sociales en el país hacia la década de los veinte, obligaron casi de manera inevitable a la centralización. Al generarse un órgano de poder central, la SEP, se buscaba controlar la expansión y desarrollo del proyecto educativo. Sin embargo, tal pretensión tardó varios años en realizarse, y es sólo hacia mediados del siglo que es posible hablar de una centralización absoluta del sistema en el poder federal (1999:51-57). La consolidación de tal esquema de gestión se apoyó, además, en la estructura del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), creado en el marco del corporativismo de los gobiernos priistas.

Hacia la década de los setenta, se presentaron, como mencionábamos, diferentes intentos por iniciar una descentralización de los deberes administrativos que el gobierno había adquirido, pero no es sino hasta la presidencia de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) que se anuncia la plena descentralización de la Educación Básica. Su principal objetivo era el de transferir a los estados este tipo de educación. Sin embargo, el SNTE presentó una fuerte resistencia a su aplicación. Es durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, (1988-1994), cuando finalmente se logró la aprobación del SNTE sobre el tema de la descentralización y, de esta manera, se concretó la firma del ANMEB.

No obstante, para Carlos Ornelas, la descentralización alcanzada con la firma del ANMEB fue de carácter muy limitado, e incluso "centralizador". Ello se debe a que la SEP mantuvo para sí el control de los planes y programas de estudio, la evaluación del Sistema, así como una muy buena cantidad de funciones en diversos sectores del mismo y una cantidad importante de recursos (Ornelas, 1995:307-309).

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

El 18 de mayo de 1992, el gobierno federal por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de los 31 estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el ANMEB. En efecto, se trataba de un Acuerdo que tenía como objetivo primordial generar el andamiaje necesario para alcanzar una educación de calidad, descentralizada, democrática y moderna. Los puntos principales de este acuerdo son los siguientes:

- a) Reorganización del Sistema Educativo.
- b) Reformulación de los contenidos y materiales educativos.
- c) Revaloración de la función magisterial (formación de maestros, actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, salario profesional, vivienda). (SEP, 1992)

Es pertinente hacer mención, de manera breve, de cada uno de los puntos de este Acuerdo. La reorganización del sistema educativo tenía como propósito aumentar la eficiencia en la gestión institucional a partir de la redistribución de funciones. En efecto, la lógica de fondo era la de transferir a los estados los servicios de educación básica (educación preescolar, primaria y secundaria, incluyendo la educación indígena, la educación especial y las escuelas de formación de profesores, o bien dicho, escuelas normales) que la Federación venía ofreciendo. Así pues, el gobierno de cada entidad tomaba la batuta del nivel básico sin perder la Federación el control a distancia.

En materia de contenidos y materiales educativos para la educación básica, destacó la fuerte necesidad de poner a prueba y actualizar permanentemente los planes y programas de estudio, a fin de elevar la calidad de la enseñanza. De igual manera, los libros de texto gratuitos han sido objeto de revisión y mejora continuas.

En cuanto a la revaloración de la función magisterial se hizo hincapié en la formación y la actualización permanente de los profesores. Las líneas del ANMEB se sustentaban en el convencimiento de que los maestros son la columna vertebral del proceso educativo; por esta

razón deben mantenerse actualizados en los enfoques actuales. Es así como surge el esquema de evaluación y pago para los maestros conocido como "Carrera magisterial" (SEP, 1992).

En síntesis, el ANMEB es el instrumento formal y oficial que sienta las bases para dar orden y orientación a las políticas educativas del nivel básico. En otras palabras, la coherencia de las políticas educativas de las que hemos sido testigos descansa sobre la ampliamente argumentada necesidad de alcanzar una educación de calidad. Luego de su firma en 1992, se procedió a reformar el Artículo 3º constitucional en 1993, año en que también se promulga la Nueva Ley General de Educación.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

En enero de 1995, el gobierno de la República presentó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 el cual establece las estrategias y las acciones que orientan la gestión en materia educativa en la administración del presidente en turno Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León. Dicho Programa parte de los postulados básicos del Artículo 3º Constitucional y procura la debida atención a la Ley General de Educación y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Se trata de un programa inspirado en la tradición educativa, que plantea la necesidad de introducir cambios en la educación básica, alimentado con la visión de la modernización y democratización que emanan de la formación y consecuente desempeño de Zedillo al frente de la Secretaría de Educación en el sexenio salinista. Efectivamente, el equipo de Zedillo tenía una visión clara de la situación educativa del país y aspiraba a introducir cambios que condujeran a contar con una educación que pudiera considerarse de calidad (PDE, 1995).

Es de destacar que el Programa dedica una especial atención a la Educación Básica, pues es en ese nivel donde se concentra el mayor número de alumnos del total del Sistema Educativo Nacional. Precisamente, se retoma la Educación Básica porque es dentro de este nivel donde "se forman los ciudadanos que demanda nuestro contexto social y económico..." – y se agrega – "...

se inculcan los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que son la pauta para una constante superación individual... (y) se sientan las bases necesarias para los subsiguientes niveles educativos" (PDE, 1995).

Debe destacarse, según Latapi (2004) que Zedillo contaba con un amplio panorama sobre la situación que enfrentaba la educación básica en nuestro país, por lo que la tarea continuar los trabajos iniciados en el sexenio de Salinas, se convertía en ineludible. Por tal razón, asignó particular importancia a la educación básica con la intención de corregir los problemas sociales y económicos que han limitado su desarrollo y, en específico, buscaba corregir las graves disparidades y contrastes educativos.

Para lograr este objetivo se apoyó en algunos lineamientos básicos, a saber: alcanzar la equidad en las oportunidades de acceso, permanencia y egreso, poniendo especial atención a la población en desventaja, modificar en la medida de lo posible los planes y programas de estudio con la finalidad de elevar la calidad en la enseñanza que se imparte (los libros de texto gratuitos serían sometidos a revisión); y la actualización permanente de los profesores.

El Programa de Desarrollo Educativo propone la necesidad de contribuir a la creación de una auténtica cultura de la evaluación entre los diversos actores involucrados en el proceso educativo. Este tema resulta de particular importancia ya que se trasladó al conjunto del Sistema Educativo Nacional y constituye un eje central sobre el cual gira en la actualidad el Sistema (PDE, 1995).

En consecuencia, destaca el reforzamiento de las acciones y capacidades de planeación acordes con la federalización de la educación básica, al tiempo que plantea la necesidad de alentar un trabajo más articulado y corresponsable entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo: la gestión como un instrumento de transformación organizacional.

En otras palabras, lo que el Programa buscaba era generar los mecanismos necesarios para alcanzar equidad, para "generar las oportunidades sociales de acceso y rendimiento educativo entre todos los individuos"; calidad, para "que cada hombre o mujer puedan desplegar sus capacidades y creatividad en beneficio propio, de su familia y la sociedad"; y pertinencia, "para que

lo que se aprende sea positivamente útil al individuo y el medio social en el que se desenvuelve” (PDE, 1995: 8).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006

Como resultado de las elecciones presidenciales del 2 de julio de 2000, se vivió en México una situación inédita en el marco histórico del actual Sistema De Educación: la alternancia política colocó al frente del Ejecutivo Federal a un gobierno emergido de un partido de oposición al régimen uni partidista que prevaleció por más de setenta años. Tal situación generó importantes expectativas de cambio, en todos los terrenos, sin embargo, las políticas en materia de educación del nuevo gobierno mostraron una importante continuidad con los proyectos anteriormente expuestos.

En septiembre de 2001, el gobierno federal presentó el Programa Nacional de Educación (2001-2006). En opinión del Dr. Reyes Tamez –Secretario de Educación Pública para el sexenio 2000-2006-, “Sus políticas dan continuidad a esfuerzos valiosos (realizados con anterioridad), pero a la vez proponen nuevas líneas de acción y metas que permitirán al Sistema Educativo enfrentar con oportunidad y sentido de anticipación, así como niveles crecientes de calidad, los retos del nuevo siglo” (PNE, 2001: 12).

El subprograma sectorial de Educación Básica presenta un diagnóstico de este subsector, en el que se destacan los problemas de la equidad (atención a grupos vulnerables, programas compensatorios, etc) la calidad (adecuación de los contenidos y medios para la educación) y la administración (implementación de nuevas formas). No obstante, se plantea que el principal reto de la educación básica nacional es la desigualdad de oportunidades educativas que enfrentan los grupos de la población en situación de pobreza extrema y marginación. De esta manera, se marcan tres objetivos básicos que engloban y unifican el quehacer de este nivel educativo en su conjunto: atender a 1) la justicia educativa y la equidad (particularmente en lo relacionado a la

cobertura); 2) la calidad del proceso y el logro educativos; y 3) la reforma a la gestión institucional (PNE, 2001).

El aspecto de la equidad refiere a las condiciones para que todos los niños y jóvenes del país tengan las mismas oportunidades de cursar y concluir con éxito la Educación Básica y que logren los aprendizajes que se establecen para cada grado y nivel. La educación con calidad se identifica con un esquema en el que todos los niños y jóvenes desarrollen competencias cognoscitivas fundamentales, entre las que destacan, la lectura, la escritura, la comunicación verbal y el saber escuchar. En cuanto a la gestión institucional, se reconoce que buena parte de lo que sucede en el aula y en la escuela depende de las acciones u omisiones de las instancias dirigentes del sistema.

En síntesis, el Programa Nacional de Educación retoma los lineamientos básicos plasmados en el ANMEB, nutriéndolo con las necesidades actuales de nuestro contexto. Se considera que la Educación Básica es la piedra angular del Sistema Educativo en su conjunto. Por esta razón, los jóvenes y niños deben adquirir los conocimientos, habilidades, competencias y destrezas necesarios que los faculte para el ejercicio responsable de sus libertades y sus derechos en armonía con los demás.

Es así que, para el caso de la Educación Secundaria, se propone el proyecto y/o programa que tiene como objetivo fundamental realizar una Reforma en este nivel. Brevemente, dentro del PNE se menciona que es necesario “desarrollar una propuesta curricular para la educación secundaria, ampliamente consensuada, congruente con los propósitos de la educación básica, que considere las necesidades de los estudiantes y genere oportunidades de aprendizaje que permitan el fortalecimiento de habilidades básicas y superiores, necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (PNE, 2001: 138). Algunos detalles de la Reforma son expuestos en el siguiente apartado.

La reforma integral de la educación secundaria (RIES)

El 5 de marzo de 1993, con la modificación de los Artículos 3º y 31º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la enseñanza Secundaria adquirió el carácter obligatorio para todos los ciudadanos. Dicha modificación supone, por un lado, que el Estado (incluyendo federación, estados y municipios) debe impartir educación secundaria gratuita y laica a todos los individuos y, por otro lado, que los padres de familia deben hacer que sus hijos asistan a las escuelas para recibirla.

Antes de dar a paso a las líneas centrales sobre las cuales se sustenta la RES (inicialmente planteada como Reforma Integral de la Educación Secundaria-RIES) es menester presentar algunas cifras con el fin de proveer un panorama general del comportamiento de la educación secundaria en los últimos años.

De acuerdo con los datos disponibles de la SEP, para el ciclo escolar 2004-2005, en la educación secundaria se atendía a más de 6 millones de alumnos. En este sentido, como puede observarse en la tabla 1, durante el ciclo escolar 1993-1994 el porcentaje de cobertura de jóvenes en edad de cursar educación secundaria se ubicaba en 68.1% a nivel nacional. Para el ciclo 2003-2004, el porcentaje se incrementó significativamente, alcanzando al 85.6% del total de la población en edad de cursar. Así, si consideramos el crecimiento obtenido en los diez años a partir de la modificación al Artículo 3º y 31º Constitucional, es posible advertir un crecimiento del 17.5% en su conjunto. (SEP, 2005)

Otra mirada a la tabla 1 en materia de deserción, nos expone que para el ciclo 1993-1994 la proporción de jóvenes que desertaron de la educación secundaria se ubicaba en 8.1%. Vale considerar que para el ciclo 2003-2004 el porcentaje de deserción disminuyó ubicándose en 6.4. Lo que se observa de 1994 al 2004 es una disminución del porcentaje de deserción del 1.7%.

Otra lectura de la misma tabla, nos indica que la eficiencia terminal dentro de la Educación Secundaria para el ciclo 1993-1994 se colocaba en 77.5%. Para el ciclo 2003-2004, dentro de este

mismo rubro, el porcentaje se colocó en 80.1%. En otras palabras, la eficiencia terminal en la educación secundaria de 1994 a 2004 se incrementó en un 2.6%.

Tabla 1. Porcentaje de cobertura, absorción, deserción, reprobación y eficiencia terminal en el rubro de secundaria a nivel nacional

	Diferencias			
	1993-1994	2000-2001	2003-2004	94-04
Cobertura	68.1	81.6	85.6	17.5
Absorción	85.8	91.8	95.4	9.6
Deserción	8.1	8.3	6.4	-1.7
Reprobación	24.8	20.9	18.3	-6.5
Eficiencia terminal	77.5	74.9	80.1	2.6

Fuente: <http://ries.dgme.sep.gob.mx>

¿Qué lectura se puede hacer de las anteriores cifras? Indudablemente, las expectativas de los logros de la escuela secundaria han cambiado mucho en pocas décadas y la exigencia para sus egresados es alta. Hoy en día, nuestro contexto demanda que la población, una vez que ha terminado la educación primaria, continúe con el último tramo de la educación obligatoria que corresponde a la Educación Secundaria y que lo haga satisfactoriamente. De igual forma, nuestro contexto demanda que los alumnos de la educación secundaria adquieran los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que les permitan ser personas críticas, creativas, con sentido ético y con la capacidad de trabajar en equipo. (SEP, 2005)

Dentro de este marco, algunos estudios que se han realizado en nuestro país dan cuenta del logro de los alumnos así como de los retos que tiene México en materia de educación secundaria. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en el 2003 se aplicó

una evaluación a los alumnos del tercer grado de Secundaria en la cual se demuestra que los alumnos tienen un débil desarrollo de sus competencias lectoras y que cerca de la mitad de los estudiantes no tiene un desempeño acorde con el perfil deseado del egresado (SEP, 2005).

De acuerdo con datos del examen de ingreso a la educación media superior que aplica el CENEVAL, los alumnos que egresan de la secundaria, que buscan un lugar en las diversas instituciones de educación media superior, no cuentan con los conocimientos necesarios para cursar estudios a ese nivel. Los datos muestran que 536 mil egresados de secundaria de aquellos que presentaron el examen, contestaron correctamente 60 de las 128 preguntas. Sobre todo, se destaca que los alumnos tienen un rendimiento desfavorable en áreas como matemáticas (43.7%) y física (43.3%). Lo que puede ser traducido a estar "reprobados" en Educación Secundaria (SEP, 2005).

Otro estudio encabezado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico a través del Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA) señala que el 28% de los estudiantes mexicanos de 15 años de edad sólo es capaz de realizar tareas poco complejas como localizar una pieza de información o identificar el problema principal de un texto y difícilmente tienen la capacidad de articular ideas (SEP, 2005).

En síntesis, los datos presentados permiten develar la complejidad del fenómeno educativo. Evidentemente, la reforma a los Artículos Constitucionales no resolvió de fondo las necesidades sociales que este nivel puede atender. Por ejemplo, no se ha alcanzado la universalización de la cobertura en el grupo de edad de entre los 12 a los 15 años, la eficiencia terminal se ubica alrededor del 80%, lo que ubica al 20% restante como repetidores o posibles desertores. En consecuencia, no se están alcanzando los objetivos de aprendizaje.

Propósitos de la RIES

Ante tal escenario, se plantea como urgente una reforma que permita ofrecer una Educación Secundaria de calidad. El Documento base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria fue

presentado en la Primera Reunión Nacional con autoridades estatales de Educación Secundaria, en octubre de 2002. Fue expresamente elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) para iniciar el debate y la reflexión respecto de la necesidad de impulsar un proceso de cambio en dicho nivel educativo (SEP-RIES, 2005).

En este sentido el documento expone la postura de la Federación respecto a por qué y para qué es necesario transformar la educación secundaria, cuáles son los cambios necesarios y deseables, cuáles son las rutas para impulsarlos, así como su viabilidad técnica, política y financiera. Así, la Reforma Integral de la Educación Secundaria se propone:

“Transformar la práctica educativa a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, reconoce que es indispensable fortalecer la continuidad entre los niveles que conforman la escolaridad básica, ofertar un currículo que posibilite la formación de los adolescentes como ciudadanos democráticos, desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar procesos para que las escuelas funcionen colegiadamente y se constituyan, efectivamente, en comunidades de aprendizaje” (SEP, 2005: 29).

La caracterización que se ha hecho sobre los principales avances, problemas y desafíos de la educación secundaria, sirven de marco para insertar los principales propósitos que persigue el proyecto inicial, denominado Programa de Reforma Integral de la Educación Secundaria:

- a) Alcanzar la justicia y la equidad educativas;
- b) Mejorar la calidad del proceso y el logro educativos; y,
- c) Transformar la gestión para colocarla al servicio de la escuela.

Respecto al primer punto, la Reforma plantea la importancia de la calidad en la educación como pieza fundamental para lograr dicho propósito. Con base en escuelas más competitivas, facultadas para ofrecer los mismos conocimientos y competencias a los estudiantes, es posible pensar en una Educación Secundaria más justa y equitativa.

En conexión con el segundo de los propósitos de la Reforma, se habla de la necesidad de cambiar el enfoque pedagógico basado en la adquisición de contenidos por parte de los alumnos, al desarrollo de competencias y habilidades para el aprendizaje. Un enfoque curricular basado en competencias implica un ajuste en la capacitación de los docentes y la adecuación y rediseño de los programas de estudio vigentes para el nivel de Secundaria.

En última instancia, se plantea un cambio, también cualitativo, a la gestión administrativa. La nueva visión coloca a la escuela en el centro del Sistema y la caracteriza como la unidad de aprendizaje más importante del proceso. De esta forma, el proceso administrativo debe ser consistente con las necesidades de las escuelas, incluso generado a partir de las mismas.

Al respecto de la implementación de la RIES, de acuerdo a datos del periódico *La Jornada*, se inició con un plan piloto durante el ciclo escolar 2004-2005 en primero de secundaria alcanzando un total de 135 escuelas de 29 estados de la República lo que se traduce, en palabras del Subsecretario de Educación Básica, Gómez Morín, en: “garantizar una muestra suficientemente amplia para evaluar sus efectos y contar con resultados representativos. Se pretende construir los indicadores necesarios que permitan evaluar los resultados de esta generación comparada con los alumnos que cursaron el plan de estudios anterior” (Poy, 2005a).

Conclusiones

Para concluir este ensayo es preciso realizar una breve síntesis y recapitulación de los resultados encontrados, para, posteriormente, presentar algunas reflexiones sobre los principales retos y desafíos a los que se enfrenta la Reforma Integral de la Educación Secundaria.

La firma del ANMEB en 1992, constituye un parte aguas en la historia del Sistema Educativo en México, pues éste se consolidó como la base y los lineamientos principales sobre los cuales habría de girar la Educación Básica en el futuro. Un dato que no está por demás recordar es que mediante este Acuerdo se consolida la Federalización de la Educación Básica (con las salvedades mencionadas anteriormente) y se transfieren a los estados los servicios de educación preescolar,

primaria y secundaria, incluyendo la educación indígena, la educación especial y las escuelas normales.

Si bien, se observó que en el Programa Educativo de los gobiernos de Ernesto Zedillo y Vicente Fox se retoman los postulados básicos de este Acuerdo y se alimentan con las acciones insuficientemente desarrolladas que pretenden "hacer más competitiva la educación básica", aún se requieren muchos esfuerzos individuales y colectivos que conlleven a alcanzar las metas y objetivos planteados en el actual Programa Nacional de Educación 2001-2006.

¿Cuáles son los principales retos y desafíos a los que se enfrenta la RIES? Indudablemente, uno de los principales retos a los que se enfrenta esta Reforma es el de la aceptación del cuerpo directivo y académico de las instituciones de Educación Secundaria, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Según algunos datos publicados en el periódico *La Jornada*² (11/05/2005, 18/01/2005, 27/10/2005), la Reforma no cuenta con el apoyo de los principales actores involucrados en este proceso, ya que, consideran que va en contra de la enseñanza misma y significa una reducción de contenidos curriculares. Desde nuestro punto de vista, el documento base surge desde las oficinas de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) bajo una visión completamente endógena, sin considerar que la puesta en práctica de un proceso como el mencionado demanda una participación colectiva de todos los actores y un análisis a profundidad de las implicaciones actuales y futuras para el conjunto del Subsistema De Educación Básica. Tal postura del ámbito administrativo no es nueva, más bien, ha sido recurrente.

No obstante, la SEP ha buscado mostrar el lado positivo de la Reforma y su consecuente aceptación, por medio de la difusión de revisiones positivas. Una de ellas proviene de la Secundaria No.59 "René Cassin", una de las escuelas involucradas en la aplicación piloto de la Reforma. De acuerdo con información presentada en el sitio *Web* de la SEP, retomada del

² De acuerdo a la notas de este periódico, la RIES ha provocado fuertes polémicas desde que se dio a conocer que el plan incluía la desaparición de 10 asignaturas, así como de contenidos educativos, entre los que se encontraban historia prehispánica, aspectos de geografía, astronomía y formación ética y cívica (Poy, 2005b).

periódico *Reforma*, la evaluación hecha por el director de la escuela sobre la Reforma es muy positiva, al afirmar con contundencia: "Aquí la RIES sí funciona". El mismo artículo refiere a las condiciones previas a la implementación del programa que han favorecido su aplicación, entre ellas la participación de la escuela en el programa de "escuelas de calidad" (Del Valle, 2005).

La Reforma presenta propuestas coherentes con las necesidades actuales de nuestro Subsistema de Educación Básica; sin embargo, sin un profesorado completamente calificado para impartir las nuevas asignaturas que se tienen previstas no se tendrán los resultados esperados, o cuando menos, se observarán importantes diferencias en el logro por institución. La aplicación de un enfoque curricular en competencias y no en contenidos requiere una transformación de las dinámicas de trabajo docente en el aula y de los sistemas de evaluación.

Desde esta perspectiva, es probable que los docentes se rehúsen a llevar a la práctica dicha Reforma, y sin un consenso, los éxitos serán limitados. Además, se requiere considerar que buena parte de la plantilla de profesores de Educación Secundaria han sido formados dentro de la vieja tradición lo cual es un factor que juega un papel importante dentro de este proceso. Así, se hace necesario capacitar a los docentes en funciones, y no solamente a quienes ocuparán las plazas de enseñanza en el largo plazo como lo plantea la RIES.

Otro actor a considerar en este proceso de Reforma es el alumno. La Educación Secundaria no está avanzando al ritmo e intensidad que lo hace la cultura juvenil. Los jóvenes parecen vivir en una esquema cultural distinto al que ofrece la Secundaria, al interior de las aulas; es más sencillo adentrarse en la vida cultural que adentrarse a descifrar los grandes problemas matemáticos. Si bien la RIES aborda algunos de los aspectos que implica la vida de los estudiantes, en edad adolescente, en una sociedad como la mexicana a principios de siglo, consideramos que sería pertinente escuchar al alumno, y buscar una caracterización más cualitativa de este actor.

Bibliografía

Del Valle, Sonia (2005) "Aquí la RIES sí funciona" en periódico *Reforma*, México, 28 de octubre de 2005

Latapi, Pablo (1998) "Un siglo de educación nacional: una sistematización" en Pablo Latapi (coord.) *Un Siglo de Educación en México*. FCE, 1998, México.

Latapi, Pablo (2004) *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. México, FCE.

Loyo, Engracia (1999) "El largo camino a la centralización educativa (1920-1992)", en Ma. del Carmen Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*, México, El Colegio de México.

Ornelas, Carlos (1995) "La misión del Sistema Educativo Mexicano. Tres reformas profundas" en *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE – FCE – NAFIN, México.

Poy Solano Laura (2005a) "Gómez Morín apremia a emprender reforma de Fox en secundarias. El plan privilegiará las competencias y habilidades, más que el dominio de contenidos" en el periódico *La Jornada*, México, 18 de enero de 2005.

Poy Solano Laura (2005b) "Errada estrategia de la SEP para empujar reforma a secundarias" en periódico *La Jornada*, México, 25 de enero de 2005.

Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000 (PDE) 1995. México: Poder Ejecutivo Federal.

Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) 2001. México: Poder Ejecutivo Federal.

SEP (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México, 18 de mayo de 2002.

SEP (2005) *Reforma Integral de la Educación Secundaria* disponible en el sitio electrónico <http://ries.dgme.sep.gob.mx>, consultado en noviembre de 2005

El Sistema de Educación Superior en México

SEMINARIO III DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:
SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL II

Profesora: Norma Rondero López

Isaac Ali Siles Bárcenas

Introducción

Hacia mediados de la década de los setenta, Karabel y Halsey afirmaban que "la investigación educativa ha llegado, en el curso de la última generación, a ocupar una posición prominente en la sociología, así como a recibir considerable atención por parte de los economistas, los historiadores y los antropólogos" (Karabel y Halsey, 1976:2). Lo mismo era cierto, según su óptica, para el uso de tal herramienta en el diseño de políticas públicas.

Tal situación está vinculada con la importancia que la educación, en particular de carácter superior cobró a nivel mundial desde los años sesenta. En América Latina, la década de los setenta fue testigo de la gran expansión que transformaría los sistemas de educación superior hasta convertirlos en las tan complejas redes de relaciones y procesos sociales que son hoy.

El sistema de Educación Superior en México, no se halla fuera de esta lógica de expansión del fenómeno educativo, ni de las pretensiones de convertirlo en objeto de análisis de la sociología de la educación, debido a sus dimensiones, características, funciones, etc. Éste sistema forma parte importante de la realidad social mexicana, y como tal, se le concede un lugar de la misma importancia en el planteamiento, análisis y comprensión de la problemática sociológica del país.

El presente trabajo intenta hacer una muy breve descripción de las etapas más importantes de la creación y desarrollo de la universidad y el sistema de Educación Superior en México, así como su caracterización en términos generales. Más particularmente, intenta constituirse en un igualmente breve ejercicio de análisis del nivel de posgrado en la educación superior, para el caso del estado de Nuevo León, tomando en especial consideración, la tendencia al crecimiento del sector privado.

Los orígenes de la Educación Superior en México

La universidad en México, y en general en toda América Latina, tiene sus orígenes en la colonia. La Real y Pontificia Universidad de México fue la primera en fundarse en nuestro país. Se trató, en primera instancia, de la implantación del modelo de las principales universidades europeas en su versión americana. De acuerdo con Joaquín Brunner, la diferencia sustancial entre las universidades europeas y las establecidas en las colonias se encuentra en que las primeras surgieron de movimientos autónomos enfrentados constantemente a las restricciones de la corona o la iglesia, mientras que las últimas nacieron: "...de un acto de decisión de la autoridad." -y continua Brunner-"Quedó así estrechamente ligada, desde su propio inicio a los poderes de la Audiencia y del Virrey o de la Iglesia y de las órdenes religiosas. A cambio se reservaba a la corporación el derecho de llevar escuelas y el monopolio para la concesión de grados superiores" (Brunner, 1990:17).

Durante la colonia, la universidad cumplió con la función principal de formar funcionarios para ocupar los puestos de gobierno o eclesiásticos, que eran necesarios para una deseable administración de las colonias por parte de la metrópoli. El hecho de que la universidad estuviera vinculada de manera tan estrecha a las instancias de control de la colonia, no favoreció en ella un desarrollo similar al de sus modelos europeos. Nunca fue ésta su intención.

Luego de la independencia de las colonias en Hispano América, la universidad pasó de ser la instancia en la que se formaban los españoles encausados al servicio público, a servir como instrumento de legitimación y fortalecimiento del nuevo grupo dominante: los criollos. Durante todo el siglo XIX, la educación superior fue víctima de la inestabilidad política en la que el país se encontraba sumido. De cualquier forma, se abrieron en México dos universidades: la de Mérida y la de Chiapas, que se sumaron a las ya existentes de México y Guadalajara. Sin embargo, todas ellas fueron cerradas y reabiertas en distintos momentos, denotando así la irregularidad y la crisis a la que aludíamos. (Brunner, 1990:23)

Cabe aclarar que, en sus inicios, la universidad en México se concibió bajo un modelo denominado Napoleónico, o bajo lo que Brunner llama un *Gesto Napoleónico*, al que define como "...(el) pensar

que el Estado debe hacerse cargo de la enseñanza de la nación (el Estado docente) y que a él corresponde asegurar, mediante la universidad, el doble cometido de formar los cuadros administrativos (y profesionales) y de supervigilar la educación en los niveles escolares inferiores"(Brunner, 1990: 28).

Esta concepción sería la base para el sistema de educación superior en México. Joseph Ben-David y Awraham Zloczower apuntan que el modelo francés, y más particularmente napoleónico para la organización de la educación superior, tenía un nivel considerable de diversificación. Denotaba también "una clara diferenciación entre las facultades "universitarias"... y otras instituciones de enseñanza..., por una parte, y las organizaciones proyectadas como centros de investigación original y de labor en los más altos niveles..." (Ben-David, 1996:62). Aún hasta la década de los setenta. Esta manera de concebir a la educación superior se mantuvo vigente, aunque hacia este periodo se introdujeron elementos de carácter modernizador en la creación de nuevas instituciones de educación superior, con referentes en el modelo norteamericano. Sin embargo, en su mayoría continuaron con la misma tendencia.

Con el movimiento estudiantil de Córdoba, hacia el año de 1918, se introdujeron en la discusión sobre la educación superior en América Latina dos nuevos temas: la participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades y la libertad en la docencia. Tales ideas no hicieron eco en México sino hasta la década de los treinta. Luego del proceso revolucionario que se había verificado, la educación, y particularmente la educación superior, comenzó a adquirir un nivel de importancia más relevante en la concepción y consecución de un proyecto de nación.

El sistema de Educación Superior Contemporáneo

El logro de la autonomía de la Universidad Nacional de México en los años treinta, de acuerdo con Olac Fuentes (1989), es evidencia de un distanciamiento entre el gobierno y la universidad, derivado de la falta de correspondencia entre el proyecto de uno y la vocación de la otra. El

sistema de educación superior iría adecuándose entonces a satisfacer las necesidades que el proyecto de nación del Estado posterior a la revolución iba planteando.

Así, durante el gobierno de Cárdenas se intenta una diversificación del sistema, con una intención definida de impulsar un proyecto económico y social de desarrollo. Fuentes afirma que: "Cárdenas intenta, si bien de manera incompleta, crear frente a la universidad una alternativa. El peso que la industrialización y en general la transformación "moderna" de los aparatos y técnicas de producción tenía en el programa del cardenismo, exigía un componente de recursos de capacitación superior que la universidad "humanista"... no podía proporcionar" (Fuentes, 1989:48).

En el periodo de Ávila Camacho se redefine el papel de la universidad, al convertirse en una pieza clave para el funcionamiento del nuevo modelo de desarrollo del Estado. Ello ocurre, según Fuentes, "a través de tres vertientes principales: la relación con el aparato productivo y la división social del trabajo, con la composición cambiante de las clases sociales, con la conformación de los intelectuales y la generación y difusión de la ideología (revolucionaria)" (Fuentes, 1989:48). Esta redefinición significó una relación corresponsal entre la universidad y la burocracia administrativa, al consolidarse aquella como formadora de los cuadros de administración para el gobierno. Los recursos destinados a la universidad también crecieron en comparación con la década anterior y se revalorizó la educación universitaria en el discurso oficial. (Fuentes, 1989:49) Todo ello se inscribía en el marco de un proyecto de desarrollo que privilegiaba la producción y la consolidación del modo de vida urbano.

A lo largo de las décadas de los cincuenta y sesenta, se verifican en toda América Latina una serie de movilizaciones y acontecimientos que dan cuenta del cuestionamiento al que los regímenes estatales se ven sujetos. En México, durante la segunda mitad de la década de los cincuenta y los años sesenta, hay un notable debilitamiento de la relación Estado-universidad, que llega a su culminación con el movimiento estudiantil de 1968, el cual cuestiona abiertamente el autoritarismo gubernamental y que tiene como respuesta la brutal represión del aparato estatal. Tales acontecimientos derivaron en un problema político muy serio que, como afirma Fuentes, subsistió hasta el cambio de administración en 1970 a cargo de Luis Echeverría, cuya estrategia para

subsana este problema resulta decisiva en la conformación de lo que llegará a ser el sistema de educación superior en la nueva década.

Lo anterior ocurre en un periodo en el que los sistemas de educación superior en toda América Latina, atraviesan por una transformación inusitada. Joaquín Brunner lo denomina el periodo de "la gran transformación" puesto que, efectivamente, durante este lapso se reconfiguran los sistemas de manera muy importante, y el sistema mexicano no será la excepción. Si tratáramos de caracterizar esta transformación en breves palabras podríamos citar a Brunner al decir que: "La manifestación más aguda de las diferencias existentes entre la educación superior de hoy (finales de los 80's) y la de 1950 es, precisamente, el aumento espectacular de los números" (Brunner, 1990:71).

Brunner plantea tres principales líneas a seguir en el análisis de la transformación de la educación superior: 1. La ampliación de la base de escuelas de educación superior, 2 un crecimiento brutal de la matrícula, al que alude como *masificación* de la misma, y 3. un crecimiento en la planta académica, particularmente de docentes.

Dichas líneas de crecimiento son absolutamente verificables para el caso mexicano, sobre todo en el sexenio de Echeverría y también en los primeros años del gobierno de López Portillo. Ello se daba en el marco de una búsqueda de relegitimación del Estado, favorecida por años de crecimiento y auge económico. Olac Fuentes observa que:

"El propósito estatal de recuperar el consenso y el control de la universidad se desarrolló en múltiples formas. En un primer momento, el movimiento estudiantil fue la preocupación fundamental, enfrentada con una estrategia dual de cooptación y represión. La política de diálogo directo, concesiones y dádivas desmovilizó a muchos núcleos de un movimiento en reflujo; para los sectores radicalizados que optaron por la confrontación, la respuesta fue la represión, como lo mostraron los casos de Sinaloa, Sonora y Chihuahua. A finales de 1973, la oposición estudiantil había sido neutralizada." (Fuentes, 1989:53)

Así, la creación de nuevas instituciones de educación superior, la ampliación de las ya existentes y, por lo tanto, el continuo incremento de los presupuestos asignados a ese rubro, desembocaron en

los fenómenos de ampliación de la matrícula y planta académica que previamente habíamos mencionado.

El hecho de que "las contradicciones de fondo fueron subordinadas por la exigencias ideológicas y políticas a las cuales da respuesta la expansión" (Fuentes, 1989:55), es ilustrativo del porque el sistema educativo no estaba preparado para enfrentar la crisis económica por la que atravesaría el país durante la década de los ochenta.

La crisis de la educación superior en los años ochenta.

Fuentes explica que: "Sostener la política de fomento y expansión frente al debilitamiento funcional del sistema fue posible porque el Estado dispuso de los recursos financieros necesarios" (Fuentes, 1989:55). Sin embargo, cuando esos recursos no estuvieron disponibles, la tendencia expansionista tuvo que ser frenada, e incluso, el gasto se limitó al funcionamiento óptimo del sistema.

Tal situación no es exclusiva para México. De hecho, el fenómeno es similar en toda América Latina, como lo advierte Brunner: "Desde el punto de vista del desarrollo de la región, la última década (la de los ochenta) ha sido llamada una "década perdida". En efecto, al expirar el año 1989, el PIB *per cápita* era, para el conjunto de los países de la región, un 8% inferior que en 1980, y apenas equivalente al del año 1977" (Brunner, 1990:162).

Esta crisis se da en varios niveles. Primero, al nivel de las escuelas mismas, cuyos presupuestos apenas cubren los costos mínimos de operación, abandonando la posibilidad de crecer. Segundo, en la producción científica, y la calidad de la enseñanza, que se ve disminuida como resultado de la falta de recursos. Finalmente, en el sistema en su conjunto, que pierde su capacidad de regularse adecuadamente, además de su legitimidad frente a la sociedad.

Cabe señalar que, tomando en cuenta el modelo de educación superior en funcionamiento, cuando menos en la mayoría de las instituciones, donde el Estado está a cargo de la educación casi en su totalidad, esta crisis afecta directamente al sector público, y en muy menor medida al privado.

Una nueva etapa en la educación superior

La respuesta de los países latinoamericanos a la crisis económica, tal y como lo plantearon los organismos internacionales, estuvo ligada a la aplicación de un modelo de política económica de carácter neoliberal. En este contexto, el gasto social se vio irremediamente supeditado a presupuestos destinados a controlar los indicadores macroeconómicos. En el caso mexicano concretamente, y en el de la mayoría de los países de la región, ello significó reducir el gasto en educación de manera sustancial para destinar esos recursos al pago de la deuda externa.

El estado replanteó su papel como proveedor casi único de educación superior, al advertir que era imposible seguir haciendo uso de los recursos de la manera en que había venido haciéndolo. Para Brunner, "los sistemas de educación superior no sólo se han vuelto más complejos, masivos y diversificados sino que, al mismo tiempo, deben desarrollarse de ahora en adelante dentro de un cuadro de restricciones (que no conocieron hasta antes de la crisis)" (Brunner, 1990:170).

Un aspecto que ha reconfigurado el fenómeno de la educación superior en esta nueva etapa, es sin duda la introducción de mecanismos de mercado para regular los sistemas. Esto se da en el contexto de una búsqueda de formas alternativas de financiamiento por parte de las instituciones y una revaloración de la calidad en la educación superior. De acuerdo con Daniel Levy, la tendencia en México, y en toda América Latina, ha sido de fortalecimiento del sector privado, a la par de la crisis por la que atraviesa el sector público de educación superior, y ello obedece a una multiplicidad de factores (Levy, 1995)

Evidentemente, los cambios en el contexto político-económico de la región a los que nos referíamos anteriormente, han incidido en este fenómeno de fortalecimiento del sector privado. Levy nos dice que allí donde el sector público ha sufrido los estragos de la crisis, la iniciativa

privada ha encontrado espacios para colocarse. Señala que se ha dado una "infusión del carácter privado en el sector público" – y agrega – "El principal ejemplo es el incremento del financiamiento privado en las universidades públicas" (Levy, 1995:15).

Levy también observa que la matrícula ha tendido a colocarse en mayores números en el sector privado de la educación superior. Tal fenómeno obedece en buena medida a la incapacidad del sector público para seguir absorbiendo la demanda por educación que no decreció con el freno en el crecimiento de los sistemas estatales de educación superior.

Podría plantearse además, una relación con el fenómeno de producción de certificados. De acuerdo con Brunner:

"La universidad produce los certificados educacionales que son decisivos en la sociedad para acceder a las posiciones de dirección. En efecto, allí donde la burocratización de las organizaciones y la profesionalización de los servicios se ha vuelto una característica central de las sociedades, allí la universidad desempeñara un rol estratégico en la constitución de las bases de legitimidad para el acceso a las organizaciones y profesiones decisivas" (Brunner, 1989:165).

En este sentido, podemos referirnos a un aspecto que Levy considera como de gran importancia al señalar la fuerza que tiene el sector privado: la inserción cada vez mayor de profesionales formados en el sector privado, a la administración pública.

Pareciera que, en términos de prestigio y del valor de uso de los certificados, los certificados expedidos por instituciones privadas, ya sean de élite, o incluso de mediano rango, tienen un valor de cambio más elevado, que aquellos expedidos por las instituciones públicas, desprestigiadas a partir de los fenómenos ya citados.

Aún cuando en México la mayor parte de la matrícula se encuentra en instituciones públicas de educación superior, existe un sector muy amplio de instituciones privadas, destinadas a absorber la demanda que el sector público no puede cubrir. No obstante, muchas de estas instituciones no son capaces de atraer una parte importante de la demanda, y es que no es esa su principal intención. Podría tratarse de sectores de la iniciativa privada, que ven a la educación superior, en un a lógica

Cuadro 1. Tasa de crecimiento de la población escolar del nivel de Posgrado por régimen
1980-2002

Años	Régimen		Total
	público	privado	
	%	%	%
1970 - 1980	296.1	489.6	328.4
1980 - 1990	75.2	62.7	72.4
1990 - 2000	106.9	391.6	168.6
2000 - 2002	11.4	18.1	17.1

Fuente: ANUIES, 2002

Lo anterior está en correspondencia con un incremento en el mismo periodo, del número de instituciones que ofrecen programas de posgrado. Para 2002, había en México un total de 526 instituciones con programas de posgrado a nivel de especialización maestría y doctorado.

Estas cifras son evidencia de lo argumentado por Levy, como una tendencia clara de los sistemas de educación superior: un potencial colapso del sector público frente al reforzamiento del sector privado. (Levy, 1995)

Crecimiento y privatización del nivel de posgrado: El caso de Nuevo León

Un caso representativo de estas aseveraciones en la educación superior en México, y en particular al nivel de posgrado, es el estado de Nuevo León. Su organización formal data de finales del siglo XVI, y estuvo a cargo de colonizadores ibéricos, principalmente españoles, designados por Felipe II. Durante el movimiento de independencia, la representación del territorio estuvo a cargo del

religioso Fray Servando Teresa de Mier, quien también formó parte del movimiento educativo en aquel estado.

A lo largo del siglo XIX, el estado se vio afectado, tal como el resto del país, por las pugnas entre los grupos políticos conservadores y liberales. Durante el proceso revolucionario iniciado en 1920, Nuevo León no sufrió repercusiones importantes, como algunos estados, por lo que no se vieron afectadas las industrias establecidas hacia finales del siglo XIX. Éstas llegarían a dominar el contexto económico de la nación, luego de algunos años. En esas fechas nacieron los primeros bancos de Nuevo León, las empresas cerveceras, cementeras y acereras.

De acuerdo con información provista en el portal de Internet del gobierno del estado, Nuevo León aporta el 32.7% de PIB nacional en el sector secundario y el 65.3% en el sector terciario. Se distingue por ser un estado industrial, puesto que "concentra 213 grupos industriales, la mayoría con sede en Monterrey y su área metropolitana."

Algunos otros portales de Internet, como la enciclopedia WIKI, señalan que el Municipio de San Pedro Garza García, en la zona metropolitana de Monterrey, "es el de mayor ingreso per cápita en América Latina".

En lo relacionado con la educación superior, el estado es sede de dos de las instituciones más importantes en el país, en términos de matrícula, vinculación universitaria y prestigio: la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), que se consolidaron como tales hacia mediados del siglo XX. Éstas son también las principales proveedoras de programas de estudio de posgrado aunque el estado cuenta con un total de 22 Instituciones de Educación Superior (IES) que actualmente ofrecen este tipo de programas. Como lo muestra el cuadro 3, 18 de ellas corresponden al régimen privado, es decir un 81.8%. Sin embargo, el sector público da cabida al 51.7 % de la matrícula estatal de posgrado.

Tales números son incluso superiores en términos de distribución de la matrícula y número de instituciones, a los establecidos para el caso nacional.

Cuadro 2. Número de IES que ofrecen programas de posgrado y distribución de matrícula nacional 2002.

	Públicas		Privadas		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Número de instituciones	334	63.5	192	36.5	526	100.0
Matrícula	79 345	59.9	53 126	40.1	132 471	100.0

Cuadro 3. Número de IES que ofrecen programas de posgrado y distribución de matrícula estatal (Nuevo León) 2002.

	Públicas		Privadas		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Número de instituciones	4	18.2	18	81.8	20	100.0
Matrícula	4 744	51.7	4 440	48.3	9 181	100.0

Fuente: ANUIES, 2002.

Estas cifras son ilustrativas del estado actual del sistema de educación, a nivel posgrado, en términos de una posible privatización. Sin embargo, podemos afirmar que aún con la disminución del monopolio del sector público, éste es hasta ahora fuerte.

Otra posibilidad de análisis está en relación con las áreas de conocimiento en torno a las cuales se concentra mayormente la matrícula de posgrado. Para el caso de Nuevo León, lo mismo que a nivel nacional, el área con un mayor porcentaje de matrícula es Ciencias Sociales y Administrativas, la cual alberga el 48.8% del total, seguida por Ingeniería y Tecnología, que por su parte atiende a un 23.8%.

Para ambos casos el porcentaje es mayor en el sector privado que en el público. Aquí valdría la pena hacer una distinción entre las instituciones del sector privado. Podemos identificar dos grandes tipos: el de las instituciones clasificadas, que cuentan con programas en dos o más áreas de conocimiento; y las que no cumplen con este requisito, las cuales designaremos como no clasificadas. En este sentido, ubicamos 5 instituciones clasificadas, a saber el ITESM, con programas en 5 áreas de conocimiento, la Universidad de Morelos, con 3, la Universidad de Monterrey, la del Norte y la Universidad Regiomontana, con 2 cada una. Es importante señalar que estas instituciones concentran un 82.7% de la matrícula del sector privado.

De las otras trece IES designadas como no clasificadas, 9 ofrecen posgrados vinculados al área de Ciencias Sociales y Administrativas. Ellas únicamente albergan a un 17.3% de la matrícula del sector. Estas mismas 9 instituciones, ofrecen programas de especialización, maestría o doctorado, en administración.

Así, podemos notar como el prestigio de las instituciones es un factor importante para la distribución de la matrícula, al menos en las áreas de conocimiento de mayor demanda. Por otro lado, la oferta de programas influye también, puesto que restringe las posibilidades de elección de los estudiantes. Tal aseveración es cierta también para el sector público.

Entre las IES públicas, e incluso a nivel estatal, sólo la UANL ofrece programas de posgrado en cada una de las 6 áreas de conocimiento establecidas en la clasificación de ANUIES. Por su parte, las demás instituciones públicas solamente tienen participación en las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Administrativas, y Educación y Humanidades.

Conclusiones

La educación superior, como un fenómeno social en toda su dimensión, presenta innumerables perspectivas posibles para el análisis. Éste, como muchos otros en México, es un fenómeno que tiene que ser analizado en distintos momentos, contextos, y periodos, para su mejor comprensión.

El Sistema de educación superior ha surgido de la confluencia de diversos factores, que van desde lo político hasta lo estrictamente económico, o lo meramente cultural; que igual incluyen influencias externas, que situaciones internas concretas. Sin embargo, es posible encontrar recurrencias en la forma en la que el fenómeno se desenvuelve en la región de América Latina en su conjunto, y que denotan el carácter histórico que debe imprimirse al análisis del fenómeno.

En la actualidad, el sistema de educación superior en México se encuentra con el reto de adaptarse a las nuevas condiciones para relacionarse con la sociedad, en un contexto de un orden mundial completamente distinto al que le vio nacer a principios del siglo pasado. Dichas condiciones exigen analizar, replantear, e incluso redefinir sus funciones, alcances y limitaciones.

En lo que hace al nivel de posgrado específicamente, es innegable un crecimiento en los últimos años. Sin embargo, un vistazo a las cifras evidencia que ciertas áreas de conocimiento están siendo objeto de abandono por parte de los estudiantes, áreas que podrían resultar clave al afrontar retos de carácter más regional.

Es de particular importancia aludir a la dimensión social del fenómeno de traslado de la matrícula del nivel de posgrado. La crisis de prestigio, que aqueja al sector público desde hace varios años, parece corresponderse con la búsqueda de espacios para las relaciones instrumentales en el periodo de formación profesional.

La oferta de programas de estudio de posgrado, parece también responder a una lógica de mercado, que demanda por más profesionales calificados en las áreas de administración, en el afán de suscitar una vinculación con el mercado laboral. Pero además, la proliferación de instituciones privadas no clasificadas está relacionada con la tan compacta oferta de instituciones públicas, la cual se halla centralizada alrededor de la UANL.

Estos breves razonamientos alimentan la discusión sobre cuál es de hecho la función principal de la educación superior. Ésta parece no estar resuelta aún, pues a pesar de no cumplir cabalmente con ninguna de las funciones que se le han asignado, a través de un sistema institucionalizado, o desde distintos ángulos, entre las que se cuentan proveer igualdad de oportunidades para la

movilidad, formar profesionales de calidad, generar y difundir conocimiento o alguna otra, la lógica de su funcionamiento ha logrado adaptarse para no dejar de existir aún cuando pueda hallarse más o menos próxima a cumplir su cometido.

Bibliografía

Ben-David, Joseph (1966) "Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas" en Halsey, A.H. y otros *La universidad en transformación*. European Journal of Society, No.3

Brunner, José (1989) "La universidad y la producción de certificados educacionales" en *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, tomo I, México, UAM-ANUIES.

Brunner, José (1990) *Educación superior en América Latina*, Chile, FCE.

De Garay, Adrián (1998) "¿Privatización de la Educación Superior o distribución táctica de la demanda?" en *Revista Mexicana de la Educación Superior*, Vol. XXVII, No 107, jul-sep, México, ANUIES

Fuentes, Olac (1989) "Las épocas de la universidad mexicana" en *Cuadernos políticos*, No.36, México, Editorial Era.

Karabel, J. y Halsey A.H. (1976) "La investigación educativa: una revisión e interpretación." en *Poder e Ideología en educación*. Nueva York, Oxford University Press

Levy, Daniel (1995) *La educación superior y el Estado en América Latina. Desafíos privados al predominio público*, México, CESU-FLACSO.

Referencias en Internet (consultados en diciembre de 2004)

<http://www.educación.nf.gob.mx>

<http://www.gobierno.nf.gob.mx>

<http://www.wikipedia.org/wiki/Nuevoleon>

La UAM en la UIA:

EL SENTIDO DE PERTENENCIA EN LOS UNIVERSITARIOS

SEMINARIO IV DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:
CORRIENTES TEÓRICAS II

Profesora: Mery Hamui Sutton

Isaac Ali Siles Bárcenas

Introducción

Encontrar una universidad pública autónoma operando dentro del espacio físico de una institución superior privada es un fenómeno poco común. Brinda, además, una excelente posibilidad para el análisis desde la perspectiva de la sociología de la educación. Tal es el escenario que se presenta con la reciente creación de la unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), cuyas instalaciones físicas aún se reducen, exclusivamente, al terreno para su construcción, y el arranque de sus operaciones al interior de las instalaciones de la Universidad Iberoamericana (UIA).

Frente a este fenómeno sin precedente en la historia de la UAM –y probablemente en el Sistema de Educación Superior en México-, nos hemos propuesto realizar un breve ejercicio de investigación etnometodológica, que nos permita aproximarnos al uso de métodos y técnicas asociados a dicho enfoque de investigación.

Tal ejercicio tiene como finalidad responder, como una aproximación, las siguientes preguntas: ¿en qué medida se ha desarrollado un sentimiento de pertenencia a la institución en los estudiantes de las diferentes licenciaturas ofrecidas por la UAM Cuajimalpa, en comparación con los estudiantes de la UIA? ¿Cómo viven los estudiantes, en el día a día, las particulares condiciones en las que se encuentran (de las cuales hemos hablado), y en qué medida el proceso de formación del mencionado sentimiento de pertenencia se ve afectado por ellas?

La perspectiva analítica de este trabajo gira en torno al ámbito de la normatividad, tomando como eje la cuestión de cómo afectan las normas, tanto institucionales, como meramente sociales, en la configuración del sentido de pertenencia. Así, el presente ensayo pretende únicamente exponer algunos de los resultados del citado ejercicio, y plantear la discusión sobre el fenómeno, con la expectativa de que el tema sea retomado en lo futuro.

La cuarta unidad de la UAM

La UAM fue creada hacia mediados de la década de los setenta, por decreto presidencial. Tal acción formó parte del proceso de expansión que experimentó la educación superior, en ese periodo, en un intento del gobierno por recuperar la legitimidad perdida con la crisis política de finales de los sesenta. (Fuentes, 1989)

Uno de los principales aportes de la UAM al sistema de educación superior consistió en la implementación del Modelo Departamental, el cual representaba una alternativa al modelo educativo basado en facultades e institutos que predominaba en las Instituciones de Educación Superior (IES) hasta entonces. Además, otorgaba a la universidad mayor flexibilidad para transformarse y continuar innovando sin necesidad de modificar su estructura general.⁴

En ese tenor, la rectoría general de la UAM presentó una propuesta para la creación de una cuarta unidad al poniente de la ciudad, que recibiría el nombre de Cuajimalpa. Ello se sustentaba en que, en palabras del Rector Luis Mier y Terán: "En sus treinta años de operación, la UAM ha podido comprobar las bondades del proyecto original... (y sus contribuciones) forman parte de la historia contemporánea del país." (Mier y Terán, 2004)

La ubicación proyectada de la unidad respondía, entre otros aspectos, a la demanda por educación superior existente en la zona y a la composición social de la misma. Así, la UAM-Cuajimalpa contribuiría a "mejorar la calidad educativa (en la zona) en términos de cobertura, calidad y equidad." La UAM-C perfilaba, entonces, como su propósito: "formar profesionistas y científicos con bases académicas sólidas, con una visión integral de un campo de acción y un compromiso ético en el ejercicio profesional, el manejo de los recursos naturales y en su comportamiento como ciudadanos."

La UAM recibió dos predios en la zona de Cuajimalpa para la construcción de la unidad, como donaciones de parte de los gobiernos local y federal. Sin embargo, los vecinos de la zona

⁴ Ver más en <http://www.uam.mx/modelo>

mostraron su rechazo al proyecto, e iniciaron un proceso legal para frenar su aplicación. Tal situación derivó en la imposibilidad de la UAM para iniciar la construcción de las instalaciones e iniciar operaciones en su propio espacio físico.

La Universidad Iberoamericana

Por su parte, la UIA es una universidad cuyos inicios se remontan a la década de los cuarenta, cuando fue fundada al amparo de la orden religiosa de la Compañía de Jesús. Durante sus más de sesenta años de vida, *la Ibero*, como se le conoce popularmente, ha experimentado un muy importante crecimiento que, aunado a sus notables aportes en el terreno académico, le ha constituido en una de las IES más importantes a nivel nacional.

De acuerdo con la información publicada en su portal de Internet, la UIA posee un sello característico que compromete toda su acción educativa, fundamentado en la Espiritualidad Ignaciana.⁵ Propone como su misión: "contribuir --en un ambiente de participación responsable, apertura, libertad, respeto y crítica propositiva-- al desarrollo y la difusión del conocimiento, y a la formación de profesionales e investigadores con calidad humana y académica, que se comprometan en el servicio a los demás para el logro de una sociedad más libre, productiva, justa y solidaria."

Como parte de su filosofía educativa, la UIA declara como una de sus intenciones manifiestas, crear entre sus miembros "una conciencia viva de los problemas sociales", y una consecuente responsabilidad para cooperar a resolverlos. Así mismo, *la Ibero* "se considera al servicio del pueblo de México en la búsqueda desinteresada, sin sectarismos, de una cultura propia, afianzada en su historia y abierta al mundo."⁶

⁵ Ver más en <http://www.uia.mx/inspiracion>

⁶ Ver más en <http://www.uia.mx/uiainstitucional/mision.html>

La UAM en la UIA

Puesto que el proyecto para la creación de la cuarta unidad de la UAM fue aprobado por su colegio académico en abril del presente año, y abrió el proceso de admisión para estudiantes en cinco licenciaturas (Administración, Derecho, Diseño, Ingeniería en computación y Matemáticas aplicadas), para iniciar clases en el mes de septiembre, y concluir en diciembre su primer trimestre de actividad académica, la autoridades universitarias juzgaron necesario encontrar un lugar en el que la UAM-C pudiera iniciar sus actividades.

De conformidad con su ideología, la UIA parecía una institución ideal hacia la cual mirar. Así, ambas instituciones sostuvieron pláticas que condujeron a la firma de un acuerdo que permitió a la UAM-C iniciar sus operaciones en el *campus* de la *Ibero*, ubicado en Santa Fe, al poniente de la Ciudad de México, precisamente en la zona de influencia que la UAM-C buscaba tener. Dicho convenio incluía, a decir de algunos alumnos de la carrera de administración de la UAM-C, el préstamo de siete aulas, así como de un área para comida y un aula más para establecer sus servicios administrativos, durante los dos primeros trimestres, conforme a la figura en el reglamento interno de la UAM (desde el mes de septiembre de 2005 y hasta abril de 2006).

El *campus* de la UIA tiene una extensión equiparable a la de la unidad Azcapotzalco de la UAM (unas veinte hectáreas, aproximadamente). Los edificios de ladrillo rojo albergan, en su mayoría, las aulas en las que se imparten las clases. Los pasillos se encuentran al interior de los edificios, lo que los hace acogedores cuando las condiciones del clima son húmedas o frías.

Además cuenta con una biblioteca central, un magno auditorio, áreas para actividades deportivas, un gimnasio, una cafetería, una sucursal de la librería *Gandhi*, un área de comida rápida y varios espacios al aire libre donde los alumnos se reúnen a platicar y dónde se instalan *stands* con información sobre distintos temas.

Existe, también, una amplia extensión de áreas verdes, que, sin embargo, no es mayor a la que ocupa el área de estacionamiento para los autos de los miembros de la comunidad, y visitantes que constantemente asisten a congresos o diplomados. Hay además una capilla donde

diariamente se efectúan servicios religiosos a los que la comunidad universitaria es invitada a asistir.

Las aulas ocupadas por los estudiantes, profesores y administrativos de la UAM-C se encuentran en el edificio *blanco*, concretamente, en el pasillo R. El número de alumnos que comenzaron a cursar las diferentes licenciaturas es de apenas doscientos, aproximadamente, lo cual facilita su localización, al menos institucional, puesto que los alumnos pueden hacer uso de la mayoría de los espacios del *campus*.

Al caminar por los pasillos de *la Ibero*, la mayoría de las personas con las que uno se cruza son jóvenes estudiantes. No existe un código de vestuario institucional explícito, por lo que la vestimenta de los alumnos es similar a la del grueso de los jóvenes en ese grupo de edad. En este sentido, no resulta tan sencillo -como podría uno suponer, en un principio - distinguir a los alumnos de la UAM-C de los de *la Ibero*.

Los temas en las conversaciones de los jóvenes pueden, bajo ciertas circunstancias, aportar mayor información para tal distinción, pero dicha información no es en absoluto definitiva, y la similitud en los temas y ciertos vocablos propios del lenguaje del grupo de edad, hacen aún difícil la pretendida identificación.

Por ejemplo, en una conversación sostenida entre estudiantes de *la Ibero*, estaban presentes temas relacionados con las evaluaciones en sus distintos cursos, la manera de evaluar de los distintos profesores, etc. Por su parte, un grupo de estudiantes de la UAM-C, debatía sobre la forma más conveniente de organizarse para llevar a cabo cierto trabajo en equipo, que incluía una presentación en clase de su trabajo. En ambas conversaciones estuvieron presentes palabras y expresiones como: "güey", "no manches", "te pasas", etc.⁷

⁷ Ver más en Anexo 1: *Notas en el campo*; 11/11/05

La normatividad y el sentido de pertenencia.

El diccionario de sociología de Henry Pratt define la voz norma cómo un “patrón o criterio para juzgar el carácter o conducta de un individuo...”. En cuanto a norma social, se habla de “cualquier modo o condicionamiento de conducta socialmente sancionada” (Pratt, 1997:201).

Aaron Cicourel, connotado investigador avocado a la etnomedología, plantea lo complicado que ha sido para los sociólogos el estudio de las normas, dada la situación de cambio constante en el orden social sobre el que rigen:

“Tratar de investigar las normas consultando a los actores u observando la interacción social supone una realidad social de propiedades estables y uniformes. Los tipos de respuestas pueden facultarnos a deducir la existencia y propiedades sustantivas de las normas, pero estos tipos no nos dicen cómo percibe el actor el papel del otro conformando su propio papel en consecuencia. No explican las diferencias de percepción e interpretación de las normas ni su carácter de practicadas e impuestas en la vida cotidiana” (Cicourel, 1982:265).

De este modo, siguiendo a Garfinkel, propone ver a las normas en un contexto similar al de un juego, donde las reglas brindan certeza a los jugadores sobre su papel y como el juego ha de desarrollarse. En ese mismo marco normativo, Cicourel alude a lo que Garfinkel llama “reglas del juego preferido”, cuyo cumplimiento se da a discreción del actor, y “las condiciones impuestas por el juego”, las cuales limitan las acciones de los individuos en última instancia, pues explican la dinámica que finalmente se ha de seguir al interior del juego.

Así, Cicourel afirma que: “Este análisis nos facilita distinguir las condiciones variables de juego y precisar qué reglas están “sobre la mesa” en cada situación particular” (Cicourel, 1982:268).

Considerando este esquema, analicemos un aspecto normativo institucional, que plantea, desde el inicio, la pertenencia al grupo de la comunidad universitaria: la credencialización. Los estudiantes son provistos de una credencial que los acredita como parte de su respectiva institución -lo cual forma parte del control de información que cualquier IES requiere tener- y que les es requerido mostrar para ingresar al *campus*. Es probable que la mayoría de los estudiantes de la UAM-C

utilicen su credencial únicamente con este fin, como algunos de ellos manifestaron hacerlo, puesto que al interior de la UIA les es más útil pasar desapercibidos, a fin de no sentirse señalados como extraños o invasores.

Presumiblemente, los alumnos de *la Ibero*, por su parte, utilizan mucho más su credencial al interior del *campus*, en una buena medida por la provisión del sistema de información de la propia universidad. Además, un número muy importante de ellos porta un engomado en su vehículo que les permite acceder a ciertas zonas de estacionamiento.

Por otro lado, los alumnos de la UAM-C confieren importancia al hecho de poseer un documento oficial, que les hace sentir parte de la pequeña comunidad inmersa en la UIA. Cuando preguntamos a un par de jóvenes por su credencial, ellos no dudaron en sacarla rápidamente de su billetera y mochila, respectivamente, y mostrárnosla. Incluso, al mostrarles nuestra credencial, emitida por la unidad Azcapotzalco de la UAM, expresaron su sorpresa al considerarla de una calidad superior a la suya. Es más, uno de ellos comentó que la nuestra era más parecida "a la de los de *la Ibero*."⁸

La presencia de símbolos, impresos en documentos o en los propios espacios físicos para el desarrollo de las actividades académicas, forma parte de las expectativas de los estudiantes en el ámbito formal, y normativo social de la universidad, como lo expresan Israel y Carlos:

I: "... queremos algo tangible, o sea es nada más, o sea, es mucho más cómodo estar en tu espacio, sintiéndote propio de él..."

C: "O al menos ver el, no sé, el logotipo de la UAM, al menos en nuestros salones, no..., no. De hecho ayer nos vinieron a traer una playera y una gorra".⁹

La adherencia al modelo educativo general de la UAM es otro elemento que los estudiantes rescatan como punto de identificación con la comunidad de la Universidad en su conjunto, y el

⁸ Ver más en Anexo 1: *Notas en el campo*; 21/11/05

⁹ Ver Anexo 2: *Entrevistas*; Discusión con estudiantes de la UAM-C, 21/11/05.xv

diseño innovador esbozado en el perfil de las licenciaturas que la UAM-C ofrece refuerza la noción de pertenencia. Sin embargo, la incertidumbre de lo que ocurrirá con el proyecto parece volverlo difuso. Para Arely y Carlos, ésta es una situación que genera angustia:

A: "...el plan de estudios nos lo están mostrando, ya nos dijeron que es lo que vamos a llevar, y que el trimestre de movilidad y todo, pero eso es algo que se, como que va a ir sobre la marcha, o sea, si lo autorizan, si..."

C: "Que se vaya aceptando, porque creo ahorita ya esta aceptado hasta el tercer trimestre. Nos pasaron la visión de lo que sería el plan de estudios de la carrera de Derecho, Administración, etc..."¹⁰

En otro sentido, existen algunos servicios que la normatividad contempla exclusivamente para los estudiantes de la UIA. Por ejemplo, el servicio de impresión sin costo extra para los alumnos de *la Ibero*, al cual se accede mediante la presentación de la credencial ingresada al sistema. Para una joven estudiante de psicología de la UIA dicha política denota una aplicación desigual de las normas de equidad, en este caso no explícitas, esbozadas en el ideario de la universidad:

"una niña, me contó así, que les llegó un *mail* que a los alumnos de la UAM no se les permitiera eso porque era un beneficio exclusivo de los de la Ibero. O sea, a mi como que hasta cierto punto, dije: bueno, en que te afecta si de todas maneras son, o sea, tinta de impresoras, o sea, no le veo absolutamente nada."

Para esta joven, los principios humanistas que la universidad persigue, y que le han sido transmitidos, constituyen un marco normativo conforme al cual ella ha de conducirse, en tanto se asume como miembro de la comunidad universitaria de la UIA. No obstante, advierte la existencia de lo que Garfinkel denominaba "reglas del juego preferido", conforme las cuales la universidad actúa, en función de su dimensión comercial:

"...aquí tienes como el beneficio, o el derecho, de que si quieres imprimir, imprimes lo que quieras, bueno, tienes, según, treinta copias, como parte del servicio... ¡O sea mínimo!, ¿no? ¡Ja, ja, ja! ¡Lo que cobran...! , era mínimo lo que tenían que hacer..."

¹⁰ Ver Anexo 2: *Entrevistas*; Discusión con estudiantes de la UAM-C, 21/11/05:xiv

–y respecto a no ofrecer este servicio a los estudiantes de la UAM comenta:

"O sea, dices: "si gastan en carpitas pues que no gasten en otras cosas..." ~ ¹¹

Por otro lado, los valores transmitidos como parte del modelo educativo, normado, de la UIA, han contribuido a formar en esta joven una imagen de la comunidad universitaria a la que ella pertenece, acorde a los valores humanistas de la Compañía de Jesús, que se manifiesta en acciones concretas:

"...esta carrera pues si te, o sea esta universidad, más bien, si te ayuda mucho a eso porque pues si hay muchas de que: "váyanse al pueblito..." ahorita lo del huracán y eso, pues muchos se fueron. Se van, o sea hubo un, pss hay como el centro de acopio, y aparte si tú podías, y tú querías, se fueron una semana a Chiapas a entregar las cosas, pero se fueron así, o sea casas de campaña y demás. Entonces, eso te muestra como ese lado que puedes tener la posibilidad de dar algo, o sea ya sea material o que, algo de ti." ¹²

Otro aspecto de la normatividad es el relacionado con el servicio de comida que la UAM-C ofrece a sus alumnos, con el apoyo de la UIA. Mediante un acuerdo entre ambas instituciones, los estudiantes de la UAM-C pueden acceder a servicios de alimentación a bajo costo, puesto que la universidad cubre los gastos que esto genera, en su mayor parte. La UIA dispuso que la UAM-C hiciera uso de las instalaciones donde los empleados de la propia *Ibero* tienen su servicio de comida.

Para algunos de los estudiantes de la UAM-C, esta norma, también de carácter temporal dentro del espacio de la UIA, tiene implicaciones muy claras: puesto que ellos no comparten el mismo estrato social que la mayoría de los estudiantes de *la Ibero*, en esta situación operan normas sociales de orden diferencial, que no hacen aceptable para la comunidad de la UIA compartir el espacio físico

¹¹ Ver Anexo 2: *Entrevistas*; Entrevista a estudiante de la UIA, 21/11/05:iv-v

¹² Ver Anexo 2: *Entrevistas*; Entrevista a estudiante de la UIA, 21/11/05:ii

de la cafetería, entre otros, con ellos. Así lo expresa Mario, estudiante de la licenciatura en administración, intercambiando opiniones con Carlos y Arely:

C: "De hecho se ve un ejemplo claro en la cafetería...

M: "A-já...

C: "A mí no me causa nada, porque digo, vengo a estudiar, pero nosotros comemos en el comedor de empleados...

A: "Bueno pero no nos han limitado a pasar al otro, o sea, nunca nos han dicho...

M: "No, la primera vez sí...

C: "La primera vez sí. Llegamos... no sé, como aventura para ver que iban a dar de comer, y así estábamos formados entre los chicos de la Ibero, y no: "ustedes tienen que comer en el comedor de empleados entonces pásenle para el otro lado" y pues ya, ahí vamos.

M: "Y después, yo dije: "puede ser que haya sido una equivocación y que ellos no sabían que teníamos los derechos, y yo subí con la coordinadora y le dije: "¿dónde puedo comer con este boleto?" -"ah, en, este, en *Aramark*" -"¿pero en qué, en qué espacio?"

- "ah, donde empleados". "

C: "De hecho, la primera semana no hubo como que varias... ahí al aire, porque no sabían ni donde íbamos a comer, hubo varios, como yo, que fuimos a la cafetería de allá o a la que está aquí en el cubo, y tampoco, fui a *Aramark* y "es que no, aquí no lo puedes cambiar" y ... y varias cosas así, entonces es restrictivo."¹³

Sin embargo, en opinión de Carlos, la norma ha sufrido modificaciones producto de la propia dinámica del fenómeno, como lo constata al decir que:

"...ya no podríamos hablar de que estamos aislados porque ocupamos el gimnasio, ocupamos las canchas, andamos de aquí para allá, nos acostamos en el pasto, estudiamos, vaya".¹⁴

Este es un asunto que merecería un análisis mucho más profundo, y un trabajo de investigación más extenso, afán que por ahora no perseguimos. Sin embargo, los trabajos de McDermott, y de Erickson y Mohall, citados por Alain Coulon, podrían ayudarnos a explorar esta beta de

¹³ Ver Anexo 2: *Entrevistas*; Discusión con estudiantes de la UAM-C, 21/11/05: xiii-xiv

¹⁴ Ver Anexo 2: *Entrevistas*; Discusión con estudiantes de la UAM-C, 21/11/05: xiv

investigación, ya que analizan las implicaciones de la pertenencia a minorías socio-culturales o étnicas en el desarrollo de la vida escolar de los sujetos (Coulon, 1995).

A manera de conclusión

Como apuntamos en la introducción, este trabajo no pretende analizar a profundidad el fenómeno al que refiere. No obstante, juzgamos pertinente tratar de ensayar algunas conclusiones muy generales. La formación del sentido de pertenencia se ve afectada por diversos factores, entre los cuales ubicamos las normas que rigen las relaciones sociales entre las que aquel se forja.

En el caso particular que nos ocupa, podemos afirmar que el aspecto normativo ha contribuido al fortalecimiento del sentido de pertenencia en los estudiantes de la UIA, al dotarlos de oportunidades de poner en práctica los principios que forman parte de su ideario y su visión de contribución a la sociedad. En aquellos que tienen conocimiento de la situación única por la que atraviesa su universidad, está clara la posición de la UIA al respecto. la ayuda que la UIA pueda prestar a la UAM es útil no solo para ellos o para nosotros, lo es para la sociedad mexicana en su conjunto.

Consideramos al sentido de pertenencia como una parte fundamental que conforma la identidad. Gilberto Giménez afirma que existen diferentes aristas desde las que se puede analizar el fenómeno de la identidad. Este autor plantea como central la plasticidad de la categoría de identidad, entendida como: "...su capacidad de variación, de reacomodamiento, de modulación e incluso de manipulación." (Giménez, 2002: 47)

Giménez señala que varios analistas han acuñado el concepto de estrategia identitaria en el que la identidad constituye un medio para alcanzar un fin, por lo que los recursos identitarios, entre ellos el sentido de pertenencia, se utilizan de forma estratégica para alcanzar un fin. En este sentido, podemos suponer que los estudiantes de *la Ibero* han hecho suyo el ideario de la universidad, y la visión jesuita de su deber como individuos, para contrarrestar el estereotipo de materialismo y superficialidad que ellos perciben pesa sobre ellos.

Como lo expresa la estudiante de psicología:

"...hasta cierto punto si es así, como una etiqueta que tienes, porque si es una como universidad que si conocen, y es así como: "eres de la Ibero" y muchas veces te juzgan solo por la universidad y no por lo que implica estar en la universidad... (La gente) tiene un concepto de la Ibero como una escuela muy elitista, como una escuela de gente muy superficial, como una escuela donde vienes a pasarela y ya, y si hay de todo ¿no? digo, la verdad si te encuentra a la gente que llega con bronceado permanente y demás, pero... pero pus, como te digo es depende también, yo creo que de tus expectativas y a que vienes a la escuela."

No obstante, ella advierte que:

"O sea si haces como un, no sé, un censo o algo así, pues sí, la verdad la mayoría tiende como a la superficialidad. Pero también dentro de esa gente superficial, también tiene su lado humano, entonces, no hay que perderlo de vista, aunque muchas veces eso hacemos con todas las clases sociales ¿no? Las vemos por el *status* socioeconómico y no vemos al ser humano que está ahí... esta escuela, finalmente, tiene una filosofía humanista ¿no? Entonces esta escuela tiende mucho a, este, a ver eso, a que te des cuenta como de esa realidad... te muestra como ese lado, que puedes tener la posibilidad de dar algo, o sea ya sea material o que, algo de ti."

Por su parte, en los alumnos de la UAM-C ha quedado claro que su situación es temporal y que ellos, efectivamente, no pertenecen a la UIA. Además, se ha desarrollado en ellos la necesidad de encontrar referentes institucionales que generen en ellos el sentido de pertenencia a su propia institución.

Refiriendo de nueva cuenta a la noción de estrategia identitaria, Giménez menciona el resurgimiento de la identidad de los grupos indígenas en México, como una manera de hacer frente a un nuevo contexto, como el de un Estado neoliberal que los excluye y margina. Algo similar podemos notar en el sentido de pertenencia de los estudiantes de la UAM-C, como parte de su estrategia identitaria frente a un contexto diferente al que ellos esperaban: una universidad con sus propios espacios físicos les permitiría hacer uso de las instalaciones libremente, sin mayores restricciones que las delineadas por el reglamento de su propia institución. Sin embargo, el panorama que enfrentan dista mucho de su concepción inicial, incluso lo consideran excluyente y de alguna forma agresivo:

"A: (Durante la apertura de cursos) el rector de la Ibero hizo mención de que iban a llegar los desprotegidos, los más pobres, los desafortunados, y eso nos molestó mucho porque, en primera no tenemos los recursos que tienen los de *la Ibero*, eso está bien claro, pero tampoco somos los más desafortunados, los más X, y eso molestó a muchos de los compañeros y... ni el rector de la UAM, general dijo nada.

B: Yo pensé que iba a decir algo.

A: Se quedó callado. Mirabas a todos los representantes de la UAM en el estrado, y todos con la cara así... ¿por qué? Porque no tenían valor para decirle: "¿qué está pasando, por qué está diciendo esas cosas?" y yo creo que muchos de los compañeros en verdad se aguantaron esa humillación, porque fue así, una humillación para nosotros estar en esa conferencia, bueno en esa presentación, inauguración."

Así, la situación parece propicia para que la estrategia identitaria de los alumnos de la UAM-C pase por permanecer juntos, sin tener mucha relación con los de *la Ibero*, y sentirse parte de su propia comunidad universitaria, con alumnos, profesores y directrices propias, aún cuando hagan uso de espacios físicos que consideran ajenos.

Lo que sucederá con la UAM-C, en términos de la construcción de sus edificios y de la trascendencia de su propuesta académica, habrá de verse impactado por la experiencia que ahora vive.

Bibliografía

Coulon, Alain (1995) *Etnometodología y educación*, Buenos Aires, Paidós educador.

Cicourel, Aaron (1982) "Los supuestos teóricos" en *El método y la medida en Sociología*, Madrid, Editora Nacional

Fuentes, Olac (1989) "Las épocas de la universidad mexicana" en *Cuadernos políticos*, No.36., México, Editorial Era.

Giménez, Gilberto (2002) "paradigmas de identidad" en Chiu, Aquiles *Sociología de la Identidad*, México, Gpo. Editorial Miguel Ángel Porrúa -UAM-I.

Mier y Terán, Luis (2004) *Propuesta para el establecimiento de la Unidad Cuajimalpa de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México (Versión electrónica, disponible en el sitio electrónico de la UAM-C)

Pratt, Henry [editor] (1997) *Diccionario de Sociología*, México, FCE.

Velasco, Honorio y Díaz de Rada, Ángel (1997) "El trabajo de campo" en *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Editorial Trotta.

Ensayo sobre corrientes teóricas: REPRODUCCIONISMO

SEMINARIO V DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:
CORRIENTES TEÓRICAS III

Profesor: Tomás Ejea Mendoza

Isaac Ali Siles Bárcenas

Introducción

Desde sus inicios, la sociología de la educación se orientó a los estudios de orden *macro* social, como lo evidencian el análisis de la escuela republicana de Durkheim, o la tesis de la educación enclavada en el estructural funcionalismo de Parsons.

Hacia mediados del siglo XX, la respuesta crítica a tales planteamientos, plasmada en la teoría de la reproducción, continuaba la tendencia al análisis *macro*, al afirmar que el sistema educativo en la sociedad capitalista moderna estaba determinado por las condiciones de producción y a la vez las alimentaba y reproducía.

Durante los años ochenta, los estudios en sociología de la educación tornaron su atención a los fenómenos escolares de carácter más acotado, *micro* social, al abordar problemáticas, a su juicio soslayadas por la teoría predominante, que daban cuenta de la experiencia escolar y las interacciones entre los distintos actores

Hoy por hoy, en la sociología contemporánea, de acuerdo con Alexander y Giesen: "El problema *micro-macro* trasciende las fronteras paradigmáticas y, al ser así, fuerza a la comunicación entre diferentes tradiciones en la teoría y a la integración disciplinaria (Alexander y Giesen, 1994:9).

Para estos autores, la dicotomía *micro-macro* no puede ser homologada con la distinción entre individuo y sociedad, por ejemplo, y la vinculación entre ambas perspectivas debe darse desde un punto de vista analítico.

Dada su preponderancia en el panorama de la investigación sociológica sobre el fenómeno educativo, y la influencia que han tenido en el pensamiento sociológico en general, consideramos de fundamental importancia revisar las teorías de la reproducción. La intención del presente trabajo es la de hacer una revisión muy general del pensamiento reproductorista, desde su base, ubicada en la teoría de Marx, pasando por el desarrollo de sus conceptos hecho por diferentes pensadores, en los que las nociones de clase social y reproducción están íntimamente relacionadas con el fenómeno educativo y con la escuela propiamente.

Iniciaremos con una breve recapitulación de la teoría Marxista del Materialismo histórico. Pasaremos entonces a revisar las ideas de Gramsci y su propuesta para una escuela socialista. Luego habremos de ahondar en la elaboración de Althusser sobre la dominación en términos ideológicos ligada a los estudios de Baudelot y Establet sobre el sistema educativo en Francia. Finalmente, abordaremos los conceptos generales de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, en referencia a la educación.

El materialismo histórico de Karl Marx

Más allá del debate sobre en que campo de conocimiento se enmarca el pensamiento de Marx, el análisis de sus ideas resulta indispensable para comprender las teorías de la reproducción de la educación, debido a la gran importancia que tales ideas tienen en el desarrollo de la teoría sociológica en general.

El pensamiento de Marx tiene sus raíces en la filosofía. Se nutre en particular de la dialéctica hegeliana, y la adopta como su lógica de análisis (Ritzer, 1994:168). Sin embargo, se distancia considerablemente de la acepción idealista del pensamiento de Hegel al emplear el método de la dialéctica en el análisis de la historia, no desde el punto de vista de las ideas, sino basado en consideraciones materiales. La explicación marxista del desarrollo histórico está basada en la idea de una sucesión de modos de producción que determinan el resto de la organización social. En medio de la argumentación materialista de Marx de los modos de producción, se encuentra un asunto de características eminentemente objetivas: la existencia de dos clases sociales y la explotación de una sobre otra. Éste es el elemento central en la teoría marxista y está dotado de innumerables implicaciones.

De acuerdo con Marx, según George Ritzer, "Las clases sociales se derivan de los actos de producción..." (Ritzer, 1994:195). Lo mismo ocurre con el resto de las relaciones sociales, ya que forman parte de una superestructura cuya base se encuentra en las relaciones de producción, o como sanciona J.J. Chevalier: "...las relaciones jurídicas y las formas políticas del estado, y, más

generalmente, las formas ideológicas, religiosas, artísticas o filosóficas... (tienen) su raíz en aquellas relaciones que (estudia) la economía política..." (Chevalier, 1976:269).

Así, la producción y circulación de lo que Marx llama mercancías, es decir, los productos del trabajo destinados no al consumo inmediato de los productores, sino para ser llevados al mercado (Ritzer, 1994:190), se halla en el centro del modo de producción capitalista, y es la génesis de toda la estructura social correspondiente con dicho modo de producción. En palabras del propio Marx:

"El conjunto de estas relaciones de producción constituye la estructura económica de la sociedad, la base real, sobre la cual se eleva una superestructura jurídica y política y a la que corresponden formas sociales determinadas de conciencia el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política e intelectual en general" (Marx en Ritzer, 1994:196).

La vida social, organizada en torno a la forma de producción capitalista, se encuentra dividida en dos clases básicamente: La burguesía, propietaria de los medios de producción, y el proletariado, quien no posee más que su fuerza de trabajo para venderla y sobrevivir.

La explotación de la primera sobre la segunda, en el modo de producción capitalista, tiene lugar en un contexto de compra-venta de mercancías. El capitalista produce mercancías para luego venderlas en el mercado y realizar su ganancia. Para su producción, el capitalista cuenta con los medios necesarios pero necesita de una mercancía peculiar: la fuerza de trabajo que el proletario vende, cuya particularidad estriba en la posibilidad de producir trabajo, y por lo tanto, generar valor. Sin embargo, una vez que el capitalista se adueña de la fuerza de trabajo también es propietario del plus valor de las mercancías producidas, que se realiza al ser éstas vendidas en el mercado. Este ciclo se repite dando lugar a la acumulación de capital, al fortalecimiento de la clase burguesa y al afianzamiento de la estructura de explotación (Ritzer, 1994:192-194).

Así, Marx afirma que: "debido a su conversión en autómatas, el instrumento del trabajo se enfrenta al trabajador durante el proceso de la producción, y adopta la forma de capital, o trabajo muerto, que denomina y extrae hasta que se agota la fuerza de trabajo existente" (Ritzer, 1994:192).

El modo de producción capitalista en su conjunto es el resultado de la fuerza revolucionaria que en algún tiempo constituyó la burguesía y que terminó por transformar, o bien superar, el modo de producción feudal (Chevalier, 1976:270-273). Al tiempo que la burguesía modificó las relaciones de producción a favor de su fortalecimiento y reproducción, generó su contraparte, su antítesis: la clase proletaria. Es a ésta última a quién corresponderá, eventualmente, encabezar un movimiento que supere las contradicciones del modo capitalista de producción. Éste es, desde el punto de vista de Marx, un suceso inminente en la historia: "Con el desarrollo de la gran industria, la burguesía ve, pues, huir bajo sus pies el fundamento mismo sobre el cual produce y se apropia de los productos..." —y concluye— " La caída de la burguesía y la victoria del proletariado son igualmente inevitables" (Marx en Chevalier, 1976:274)

Sin embargo, la posición que cada estrato ocupa en el modo de producción, así como las funciones que de acuerdo con Marx deben desempeñar en el cumplimiento de las leyes dialécticas de la historia, no son perfectamente claras para ninguno de ellos. Ritzer afirma que este estado, designado por Marx como "falsa conciencia", es de hecho característico del capitalismo. No obstante, la clase proletaria tiene la posibilidad de adquirir una conciencia de clase, necesaria para la superación del modo de producción capitalista (Ritzer, 1994:197).

La ideología de las clases, entendida únicamente como el conjunto de ideas con base en las cuales los individuos actúan, es para Marx el resultado de las condiciones de producción imperantes: "No es la conciencia de los hombres la que determina la realidad; por el contrario, la realidad social es la que determina su conciencia" (Marx en Ritzer, 1994:196). De tal forma, la ideología dominante no es sino el conjunto de ideas de la clase dominante, y más aun:

"La clase que posee los medios de producción material tiene al mismo tiempo a su disposición los medios de la producción mental, de manera que, hablando en términos generales, las ideas de aquellos que carecen de los medios de producción intelectual están sometidos a ella. Las ideas dominantes no son más que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes..." (Marx en Ritzer, 1994:196)

De entre "los medios de producción mental" a los que Marx se refiere, sin duda la escuela es un elemento clave. Aún cuando Marx no dedicó parte considerable de su obra al análisis de los fenómenos educativos, ni propiamente escolares, incluyó a la escuela como un ejemplo más de la manera en la que el proletariado sufría la explotación de la clase dominante, y la mostró como un instrumento al servicio de la burguesía operado desde el estado burgués.

La superación de las contradicciones del modo de producción capitalista implicará la generación de una nueva forma de cultura, puesto que la cultura capitalista, burguesa, es solo expresión de la dominación:

"Lo mismo que la cesación de la propiedad de clase significa para la burguesía la cesación de la producción misma, la desaparición de la cultura de clase se identifica a sus ojos con la cesación de la cultura en general. La cultura, cuya pérdida deplora, se reduce, para la inmensa mayoría de los hombres, a un adiestramiento, que hace de ellos máquinas." (Marx en Chevalier, 1976:277)

Es innegable el carácter programático de la propuesta de Marx. Tal como lo sanciona Ritzer, Marx debe ser considerado como "... filósofo, revolucionario, panfletista, periodista..." (Ritzer, 1994:168) y no solo como teórico. Tal intención de una propuesta práctica fue transmitida a los teóricos de la reproducción, de vena eminentemente marxista, quienes abordaron el fenómeno educativo con mucha mayor profundidad, y buscaron dar a sus postulados un carácter igualmente pragmático.

Las ideas de Antonio Gramsci

El trabajo de Antonio Gramsci es un claro ejemplo de la pretensión por establecer un vínculo entre la teoría y la práctica en la teoría marxista, al revestir con claridad un carácter propositivo programático. Ello no es sorprendente si se considera que Gramsci estuvo involucrado en el trabajo político desde joven, lo que lo llevó a entrar en contacto con el pensamiento marxista y más concretamente con las ideas de carácter socialista. De acuerdo con Mario Manacorda: "su adhesión al socialismo fue la única vía concretamente posible para asumir una posición en la vida política..." (Manacorda, 1981:13).

Los estudios de Gramsci muestran un interés particular por la cuestión educativa, y en particular por la escuela. Tal interés surge motivado por la crisis de la escuela clásica italiana, que, de acuerdo con Jesús Palacios: "(se encontraba) a todos los niveles, crisis que debe situarse en la más amplia de la cultura burguesa, de la que la educación es un efecto..." (Palacios, 1984:400).

Puesto que la crisis es más bien de carácter estructural, no puede ser superada únicamente con la implantación de modelos pedagógicos innovadores, ni de políticas estatales que inviertan en la educación. Aquí queda claro el pensamiento revolucionario de Gramsci y su estrecha vinculación con el pensamiento de Marx, al plantear la necesidad de una reforma a la base económica que derive en las mejoras necesarias en el nivel superestructural.

"En consecuencia, la valoración gramsciana de la crisis educativa plantea el problema más amplio de la reforma cultural, estrechamente ligada a la transformación sociopolítica y económica: "¿Puede haber -se pregunta Gramsci- una reforma cultural, es decir, elevación social de las capas deprimidas de la sociedad, sin una precedente reforma económica y un cambio en la posición social y en el mundo económico? Por eso, una reforma intelectual y moral no puede sino estar ligada a un programa de reforma económica, o más bien, el programa de reforma económica es precisamente la forma concreta con que se presenta toda reforma intelectual y moral" (Palacios, 1984:401).

De la anterior cita podemos desprender, además, un par de nociones netamente marxistas, a saber, la existencia de una clase dominada por una clase superior, y la determinación de la base económica sobre la superestructura. Sin embargo, Gramsci presta mayor atención al tema de la conciencia de clase de Marx en un concepto mucho más amplio: la cultura. El Estado burgués presenta una noción errónea de cultura al reducirla al simple saber y la acumulación de conocimientos. Para Gramsci, la cultura es un concepto mucho más amplio: "Es organización, disciplina del propio yo interior, es tomo de posesión de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior..." (Gramsci en Palacios, 1984: 404).

Se debe superar esta concepción equívoca de cultura, para ser sustituida por una idea más igualitaria, y por ende, que no favorezca la desigualdad. Debe más bien ayudar a la concreción de lo que Marx llamó la conciencia de clase. Por tanto, la educación socialista tendrá como objeto impartir esta cultura (Palacios, 1984:402).

En este punto, los intelectuales juegan un papel fundamental en el planteamiento gramsciano, entendidos éstos como un grupo con ciertas funciones asignadas socialmente, entre ellas la de encabezar el proyecto de reforma cultura planteado por Gramsci como necesario, e incluso, inminente. Al respecto, Palacios afirma:

"Por su función como instrumento de la supremacía ejercida en todas las sociedades por las clases dominantes sobre la subalternas, por su función directiva, hegemónica, los intelectuales, más que una clase, representan una "categoría orgánica con toda clase dominante", categoría que se constituye en dos vertientes: la de los intelectuales orgánicos, que cada clase nueva comporta y elabora en su desarrollo progresivo, y la de los intelectuales tradicionales o de casta..." (Palacios, 1984:407)

Así, la educación estará encargada de formar individuos capaces de tomar el papel de dirigentes, intelectuales al frente del proyecto revolucionario, formados en igualdad de condiciones en la nueva escuela. Es más, la relación entre intelectuales y las masas no puede reducirse al ámbito escolar, entre maestro y alumno, debe trascender este contexto escolar y alcanzar a la sociedad en su conjunto, para dar lugar a lo que Gramsci llama un bloque histórico en el que se unifica la clase social con su propio sentido de existencia. Según Palacios: "el bloque histórico surge precisamente como exigencia de poner en contacto a los intelectuales con las masas, con el doble objetivo señalado por Gramsci de no limitar la actividad científica y de construir un bloque intelectual-moral que haga políticamente posible el progreso intelectual de la masa y no solo de unos pocos intelectuales" (Palacios, 1984:411).

Al plantear la naturaleza de la crisis de la educación en el Estado burgués, Gramsci propone su superación por medio de la escuela, no mejorada, sino completamente reformada. Una escuela única que garantice el equilibrio entre espontaneismo y disciplina, que ayude a desarrollar en los individuos capacidades intelectuales y de trabajo manual, relacionado con la técnica y la ciencia aplicada a la producción. Manacorda lo plantea de la siguiente forma:

"Por tanto, el desarrollo social (técnico-productivo y científico), que ha determinado la crisis del principio cultural y educativo, y que no ha llegado hasta ahora a una solución razonable sino que tan solo ha desarrollado "espontáneamente" las contradicciones; cuando se halla guiado por una conciencia y una voluntad política, que naturalmente no han de ser

características de individuos singulares, sino de grupos sociales directamente involucrados en la crisis, puede abocar en una solución racional" (Manacorda, 1981:13).

La escuela propuesta por Gramsci debe estar organizada de manera tal que los primeros grados sirvan para igualar las condiciones diferenciales entre niños provenientes de estratos sociales distintos, y sirva como unificadora, al transmitir la disciplina y el conocimiento necesarios para la incorporación de los individuos al proceso histórico. Lo anterior resulta de vital importancia, de acuerdo con Palacios, puesto que: "si no se logra la desaparición de estas diferencias de base, el postulado de la escuela igual para todos estará viciado desde su base y... las metodologías basadas en el espontaneísmo no harán sino ocultar un determinismo establecido ya desde el mismo nacimiento del niño" (Palacios, 1984:419).

Tal planteamiento da cuenta de cómo la escuela en la sociedad capitalista contemporánea a Gramsci no permite superar la desigualdad y el estado de dominación de la clase burguesa sobre la clase proletaria. Es más, implícito en el planteamiento gramsciano está el argumento de que tal situación es insalvable, y por tanto, es necesario sustituirla completamente por una nueva escuela, una que en efecto tenga la finalidad de: "llevar siempre a los escolares sobre una vía que permita el desarrollo de una cultura sólida y realista, depurada de todo elemento de ideologías desusadas y estúpidas y permita la formación de una generación que sepa construir su vida y la vida colectiva de un modo sobrio, con el máximo de economía en los esfuerzos y el máximo de rendimiento" (Gramsci en Palacios; 1984: 418).

La propuesta teórica de Gramsci está claramente avocada a proponer un plan de acción consecuente con las ideas originales de Marx, y muy cercano a las interpretaciones leninistas. Sin embargo, abre varias posibilidades para el análisis del fenómeno educativo que no son cubiertas en sus escritos con toda la profundidad posible. Tal es el caso de cuestiones como en qué términos se da la reproducción de las condiciones de producción, o cómo se conforma la cultura dominante, asuntos tratados por Louis Althusser en sus escritos.

Althusser: La ideología y los Aparatos Ideológicos del Estado

Al analizar la relación base-superestructura, Althusser considera indispensable asumir un punto de vista que considere el fenómeno desde la perspectiva de la reproducción. Parte de la premisa de que es necesaria una reproducción de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción para la supervivencia de cualquier formación social, y en particular de la sociedad capitalista. Además de la reproducción de las condiciones de producción, es necesaria la reproducción de la fuerza de trabajo, que se garantiza por medio del salario, monto que asegura al trabajador lo necesario para subsistir y seguir formando parte del proceso productivo (Althusser, 1974).

Sin embargo, apunta Althusser, no solo se necesita que la fuerza de trabajo se reproduzca de manera arbitraria, sino que debe estar calificada para participar en el proceso de producción. Tal calificación, en el sistema capitalista, se lleva a cabo fuera de la producción, en un sistema educativo encargado de transmitir los conocimientos reconocidos como necesarios para la producción, así como una serie de directrices de carácter intelectual para la participación en ella. En ese sentido, Althusser afirma que:

"...la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación, sino, al mismo tiempo, la reproducción de la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido, es decir, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante, y una reproducción de la capacidad de los agentes de la explotación y de la represión para manipular la ideología dominante a fin de asegurar, también "por la palabra" la dominación de la clase dominante" (Althusser, 1974:101-102).

De esta forma, Althusser esboza el papel tan importante de la práctica educativa en la reproducción, principalmente desde la escuela, pero también desde otras instituciones y habla de un elemento central en su propuesta teórica: la ideología. La dominación ideológica se coloca en el centro de la reproducción de las condiciones de producción: "...ya que parece que *en los modos y bajo los modos de sometimiento ideológico se asegura la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo.*" (Althusser, 1974:102)

Tal planteamiento procede de la tesis althusseriana de que si bien la base determina en última instancia a la superestructura, es precisamente en la superestructura donde se reproducen las condiciones, y sobre todo las relaciones de producción que conforman la base. Ello se hace evidente al analizar al Estado, desde el punto de vista de la reproducción. De acuerdo con la tradición marxista, Althusser concibe al estado como un aparato que asegura la dominación de la clase burguesa sobre la proletaria. El Estado está, pues, dotado de diferentes instrumentos para la represión a través de la violencia, tales como el sistema jurídico, policiaco o militar. A estas instancias Althusser las denomina el Aparato Represivo del Estado (ARE). Hace además una distinción entre el poder del estado, y su aparato:

“Entendámonos: entorno a la conquista, es decir, a la toma y a la conservación del poder del estado por una clase determinada o por una alianza de clases o de fracciones de clases. Esta primera precisión nos obliga, entonces a distinguir por una parte el poder del estado (conservación del poder del estado o su toma), objetivo de la lucha política de clases, y el aparato del estado por otra” (Althusser, 1974:107).

Hasta este punto, Althusser conviene en la propuesta teórica marxista del estado. No obstante, propone agregar a la discusión un elemento que apuntábamos con anterioridad, a saber, la forma en que el Estado ejerce la dominación ideológica. Para ello introduce la categoría de Aparatos Ideológicos del Estado (AIE). Con este nombre designa a “...cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas” (Althusser; 1974:109), entre las que se ubican las instituciones religiosas, escolares, familiares, jurídicas, políticas, culturales, etc.

Los AIE se distinguen del aparato represivo, en un primer plano, porque no son uno solo, sino varios. Además, el aparato represivo se encuentra claramente en la esfera de lo público, mientras los AIE, por su parte, tienen que ver con lo privado. Sin embargo, la distinción fundamental entre los AIE y el ARE estriba en que “...el aparato (represivo) del estado “funciona con violencia” mientras que los aparatos ideológicos del estado *funcionan con ideologías*” (Althusser, 1974:110-111).

A pesar de ser variados, los AIE actúan en función de un elemento que los unifica: la ideología dominante, impuesta por la clase dominante. De hecho, es a través de los AIE que la clase dominante consolida su dominación y la posibilidad de operar el aparato represivo. Althusser aclara que: "...ninguna clase puede detentar durablemente el poder del estado sin ejercer al mismo tiempo su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos del estado." (Althusser, 1974:112) Es por eso que la lucha de clases no solo se desenvuelve en la lucha por el poder del estado, sino también, e incluso con mayor intensidad, en los aparatos ideológicos del estado.

Así, afirma Althusser, el aparato represivo del estado garantiza "las condiciones políticas de la reproducción de las relaciones de producción" y además "se asegura, mediante la represión... las condiciones políticas para el ejercicio de los aparatos ideológicos del estado" (Althusser, 1974:114).

Luego de una breve revisión de los aparatos de estado en el modo de producción feudal, y de compararlos con el capitalista, Althusser concluye que, a pesar de la pluralidad mencionada de aparatos ideológicos del estado, existe uno con una importancia superior en el esquema de dominación capitalista: "Pensamos que el aparato ideológico del estado que ha quedado en posición *dominante* en las formaciones capitalistas *maduras* —después de violenta lucha de clase, política e ideológica, contra el antiguo aparato ideológico dominante- es el *aparato ideológico escolar*" (Althusser, 1974:116).

En el esquema althusseriano, la reproducción de las relaciones de producción en las formaciones sociales capitalistas, ocurre en virtud de que:

1. Todos los AIE existen para reproducir las relaciones de producción, eminentemente de explotación.
2. Cada uno de los AIE contribuye a tal reproducción a su propio modo, de manera similar a que los distintos instrumentos de una orquesta colaboran en una sinfonía.
3. La "partitura" que se toca en dicho concierto no es otra que la de la ideología de la clase dominante.

4. Finalmente, "hay un aparato ideológico que desempeña el papel dominante, aunque apenas y rara vez se le escuche: es silencioso en grado sumo y se llama la escuela" (Althusser; 1974:118). La escuela se encarga, con mayor eficacia que ningún otro AIE, de inculcar a los individuos la ideología dominante, y de distribuirlos de manera diferenciada en el entramado de las relaciones de producción. Y no sólo la escuela en solitario, sino más precisamente la pareja familia-escuela.

La lucha de clases, entonces, será lidiada en esos espacios, particularmente el del aparato ideológico dominante.

Es clave para comprender el concepto de los aparatos ideológicos del estado, y el planteamiento althusseriano en general, dilucidar claramente la noción de ideología del propio Althusser, que difiere de la de Marx quien la entendía como "el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o de un grupo social" (Althusser, 1974:112).

En ese sentido, según Althusser, los estudios de Marx describen a la ideología como mera ficción, ilusión, una distorsión inventada de la realidad, sin fundamentos objetivos. Para Althusser, la ideología no es sólo una invención fantástica, surgida únicamente de ideas abstractas sobre como son las cosas. Es más bien *"una "representación" de la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia"* (Althusser, 1974:123).

De tal suerte, Althusser señala 1. que la ideología se conforma de la relación, efectivamente imaginaria que los individuos establecen con sus condiciones reales de existencia, pero tal relación, aún cuando no corresponde cabalmente a la realidad, alude a ella. Agrega que los individuos "...no "representan" en la ideología sus condiciones reales de existencia, su mundo real, representan, sobre todo, su relación con (ellas)" (Althusser; 1974:125); y 2. que "la ideología tiene existencia material" puesto que se realiza en cada uno de los aparatos ideológicos del estado, en forma de actos, prácticas y rituales (Althusser; 1974:1126-128).

La ideología dominante ha llegado a serlo por que ha logrado imponerse por medio de la toma del aparato de Estado, y por la consecuente operación de los AIE, en los que se difunde y realiza su ideología, permitiendo así la reproducción del esquema de explotación y dominación económica.

Sin embargo, la clase proletaria tiene su propia ideología, la cual debe lograr imponerse, bajo la lógica de la lucha de clases, para superar el modo de producción capitalista.

Los planteamientos de Althusser son de una agudeza y radicalidad innegables, al tiempo que permanecen en el terreno del pensamiento teórico. Éstos servirían de base a otros autores, como Baudelot y Establet, para embarcarse en estudios de carácter mucho más empírico.

Los estudios de Baudelot y Establet sobre la escuela capitalista.

Christian Baudelot y Roger Establet recogen el pensamiento de Althusser al estudiar el sistema educativo francés. Ellos identifican la existencia de dos redes de escolarización al interior del mismo sistema, que son análogas a la división de clases en el sistema social derivado del modo de producción capitalista, y además la refuerzan. Siguiendo la línea de la ideología de Althusser, y su realización en forma de prácticas en los aparatos ideológicos del estado, afirman que: "La distinción de las dos redes se realiza concretamente en las prácticas escolares cotidianas; adopta entonces la forma de *diferencias sistemáticas*" (Baudelot y Establet, 1975:115).

Evidentemente en la tradición marxista, Baudelot y Establet basan su estudio en la premisa de la existencia de clases antagónicas. El sistema educativo ha dado lugar a un tipo de escuela diferente para cada una de ellas. La red primaria-profesional (PP) está destinada a recibir a los niños del estrato obrero, y transmitirles, de acuerdo a la ideología dominante, los conocimientos necesarios para su incorporación a la producción en el contexto de su clase. Por su parte, la red secundaria-superior (SS) alberga a los niños provenientes de la clase dirigente y los prepara para ocupar esa posición en la estructura de la producción.

Baudelot y Establet señalan cuatro diferencias básicas entre las prácticas imperantes en ambas redes:

1. La red PP se ve dominada fundamentalmente por el modelo de la escuela primaria, aún en los niveles "superiores", tanto en sus contenidos como en sus prácticas administrativas. En

contraste, la preponderancia del elemento final, es decir la educación superior, en el mismo sentido, es la característica principal de la red SS (Baudelot y Establet, 1975:117-122).

2. "Las prácticas escolares de la PP son prácticas de repetición, de insistencia y machaqueo, mientras que las prácticas de la SS son prácticas de continuidad, progresivamente graduadas" (Baudelot y Establet, 1975:116).
3. Las prácticas pedagógicas de la PP se caracterizan por su holganza ("dejar hacer") y por mantener ocupados a los alumnos de la manera más sencilla posible, mientras que en la SS el trabajo escolar "...está basado en la selección, la emulación y el culto a la originalidad individual..." (Baudelot y Establet, 1975:125). En ella los alumnos se someten a una dinámica de competencia, privilegiada incluso por encima del propio aprendizaje.
4. La red PP enfatiza la adquisición de lecciones prácticas ("lecciones de cosas"), concretas, contrastando con el análisis abstracto privilegiado en la SS, por medio de la búsqueda constante en los libros.

La transmisión de la ideología dominante se da de manera diferenciada en ambas redes. En la red SS, ésta se presenta en la forma de lo que los autores identifican como la "cultura" germinada de la ideología burguesa. Por su parte, los alumnos de la PP no reciben esa misma "cultura" como ideología, ni la propia, sino una adaptación de la "cultura" que se imparte a la clase dominante, haciéndose patente la dominación en el terreno ideológico. Los autores afirman que: "La existencia de esta "subcultura" y su condición de subproducto no son una casualidad; esos subproductos culturales, por el contrario, han sido fabricados deliberada e intencionalmente por un personal especializado" (Baudelot y Establet, 1975:130).

La base de estas diferencias no se encuentra en la escuela precisamente, sino en las relaciones de producción. Aún cuando la ideología dominante es una sola y como tal la escuela se encarga de inculcarla a todos los individuos, tal proceso no escapa a las consideraciones de la procedencia de los individuos con respecto a la estructura de producción, y su consecuente destino en la misma. Los autores lo expresan claramente al decir que: "...lo que ocurre en la escuela no se explica por el

solo funcionamiento del aparato escolar. La verdadera razón está en otra parte: no se puede inculcar de la misma manera la ideología burguesa a los futuros explotadores y a los futuros explotados" (Baudelot y Establet, 1975:139).

Siguiendo la línea de los postulados de Althusser, Baudelot y Establet ubican en la escuela (o bien en el aparato ideológico escolar del estado) la lucha ideológica de clases. Aunque reconocen que la ideología burguesa tiene la iniciativa en esta lucha, sancionan la existencia "en la base" de lo que denominan "*instinto de clase*, las *formas espontáneas* (no organizadas ni teorizadas) de *resistencia* a la explotación y a sus consecuencias, opresión política y dominación ideológica" (Baudelot y Establet, 1975:156). El instinto de clase se manifiesta, como apuntan Baudelot y Establet, como formas de resistencia, de rebelión franca y abierta hacia la disciplina escolar, particularmente en la red PP.

Si bien las dos redes identificadas por los autores se ubican con claridad a partir del sexto año de escolarización, Baudelot y Establet van más allá, al afirmar que la división comienza aún desde el primer año de la escuela primaria. Aún cuando la división es oficialmente visible solo a partir del curso medio, existe evidencia de la división temprana en el hecho de que los niños provenientes de la clase dominante llegan con más frecuencia al curso medio "a tiempo", mientras que para los niños de clases inferiores la regularidad es estar "retrasados" (Baudelot y Establet, 1975:175-180).

Los autores señalan como la escuela primaria está concebida como un conjunto de normas, expresadas en términos de objetivos que los alumnos alcanzan en tiempos y formas específicas, que definen lo normal y lo anormal. Sin embargo, estos parámetros de normalidad provienen de una ideología dominante que impone sus estándares de excepcionalidad como normas universales, en el ámbito de lo que los autores llaman "pedagogía normativa", y que se halla estrechamente ligado con la noción althusseriana de ideología. Entendiendo que la ideología enmascara algunos aspectos de la realidad y alude a otros, los autores afirman:

"Lo que enmascaran las normas escolares (la ideología de la pedagogía normativa), es que lo esencial son simplemente excepciones. En resumen, todo lo que sea "excepcional" es rechazado por la institución escolar y constituye en realidad los casos más frecuentes: si la ideología de las normas se llevase hasta sus últimas consecuencias, llegaría o bien a su

propia negación, o bien a la consideración de que lo patológico es la regla" (Baudelot y Establet, 1975:187).

La ideología se imparte entonces desde la escuela primaria, atendiendo en primera instancia a la formación de los cuadros dirigentes, y excluyendo desde el principio a los provenientes de estratos más bajos al no proveerles de referentes a sus condiciones materiales de existencia, produciendo así, al mismo tiempo, los buenos y los malos alumnos y llevando a cabo la división:

"Las normas escolares son uno de los instrumentos: imponiendo a todos lo que no es prácticamente realizable –y realizado– más que por la minoría de niños de la burguesía, identificando escolaridad normal y escolaridad de los niños de la burguesía, se conduce a la anormalidad y a la patología a la inmensa mayoría de los niños de las clases populares" (Baudelot y Establet, 1975:193)

El asunto central en la determinación de la regularidad de los niños en la escuela primaria, está relacionado con el aprendizaje del lenguaje escrito, y representa prácticamente la totalidad del conocimiento a adquirir. Mientras que el fracaso, presentado como la excepción a la norma, se verifica en proporciones masivas, los autores afirman que éste es un fenómeno irreversible. Citando la obra de Bourdieu y Passeron, atribuyen la explicación del fenómeno a la desigualdad en la distribución del "capital lingüístico" y señalan que, a pesar de la coexistencia de formas diferentes de cultura en una misma sociedad, en el mismo tiempo, "la escuela impone una norma lingüística y cultural determinada, que está mucho más cerca de la lengua y de la cultura en vigor en las familias burguesas que de las que prevalecen en las familias de clases populares" (Baudelot y Establet, 1975:197).

Baudelot y Establet de nuevo muestran su radicalismo al definir a los maestros como "Profesionales de la división ideológica al servicio del aparato escolar" (Baudelot y Establet, 1975:216). Para ellos, la profesión del maestro es, en su propio seno, contradictoria, al tiempo que funciona como un "alfabetizador de masas" en la red PP, se encarga de formar a las élites, de transmitirles la ideología burguesa dominante, aún cuando ello implique adquirir representaciones adaptadas de ella, pues tal ideología le es a él mismo ajena, con el fin de formar nuevos "agentes"

para ella, en la red SS. Según los autores: "Las razones por las que el maestro está dispuesto a hacer suyas estas representaciones ideológicas se deben a su situación de clase, a su formación profesional y a las presiones directas o indirectas que se ejercen sobre su práctica profesional" (Baudelot y Establet, 1975:217).

Baudelot y Establet no fueron los únicos interesados en estudiar el sistema francés de instrucción desde el punto de vista de la reproducción. Los trabajos de Pierre Bourdieu, algunos de ellos en combinación con Passeron, constituyeron la alternativa crítica a las concepciones liberales de la escuela, e introdujeron a la discusión una serie de categorías de suma importancia.

El pensamiento de Pierre Bourdieu

Para Bourdieu tampoco es aceptable la idea de que la escuela sea única, neutra u objetiva, permitiendo que los individuos logren avanzar en función de sus propias capacidades naturales. Más bien, afirma que la escuela ha sido concebida para favorecer "el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la "gran cultura" " (Subirats, 1977:11).

Lo anterior es evidencia de la arbitrariedad con la que la clase dominante establece la cultura académica, y la impone como común a la sociedad en su conjunto. Para discutir este asunto, Bourdieu recurre a su categoría de campo, y en particular a la de campo cultural. Para García Canclini, los campos de Bourdieu son "espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios..." (García Canclini, 1990:135) En palabras del propio Bourdieu:

"En un campo, los agentes y las instituciones luchan, con apego a las regularidades y reglas constitutivas de este espacio de juego (y, en ciertas coyunturas, a propósito de estas mismas reglas), con grados diversos de fuerza y, de ahí, con diversas posibilidades de éxito para apropiarse de las ganancias específicas que están en juego en el juego. Quienes dominan en un determinado campo están en posición de hacerlo funcionar en su beneficio, pero siempre deben tener en cuenta la resistencia, las protestas, las reivindicaciones y las pretensiones "políticas" o no, de los dominados" (Bourdieu en Wacquant, 1995:68).

Queda claro, entonces, que la clase dominante determina la cultura dominante en virtud de su superioridad en el campo. No sólo eso, también es quien dicta las reglas de competencia. No debe perderse de vista, que el campo es un terreno de lucha constante, que se asemeja a la lucha ideológica de clases de Althusser, por lo que el grupo dominante incluso fija los límites del propio campo, límites que son, a decir de Bourdieu, "fronteras dinámicas" y no límites estáticos. Así, donde Althusser observaba aparatos de estado, Bourdieu observa la existencia de campos en las distintas relaciones sociales: la política, la economía, la cultura, etc. Advierte, sin embargo, que los campos se hallan incluidos en un campo más amplio de referencia: el campo del poder (Bourdieu en Wacquant, 1995:68-70).

Ahora bien, puesto que la lucha al interior del campo es real y encarnizada, el grupo dominante debe, necesariamente, ejercer violencia para prevalecer. En el campo de la cultura, y más específicamente, en el sistema escolar, "...necesita recurrir a la... violencia simbólica, que puede tomar formas muy diversas e incluso extraordinariamente refinadas –y por tanto más difícilmente aprehensibles-, pero que tiene siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores" (Subirats; 1977:11).

La violencia simbólica es, entonces, una forma de represión sobre los agentes sociales de los estratos inferiores en cada campo, con su propio consentimiento. Bourdieu señala que tal circunstancia es posible en la medida que la violencia pueda ser presentada como no violencia:

"Llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que se le desconozca como violencia; de aceptar este conjunto de premisas fundamentales, prerreflexivas, que los agentes sociales confirman al considerar el mundo como autoevidente, es decir, tal como es, y encontrarlo natural porque le aplican estructuras cognoscitivas surgidas de las estructura mismas de dicho mundo" (Bourdieu en Wacquant, 1995:120)

En el sistema escolar, más concretamente, la violencia simbólica cobra la forma del uso del lenguaje. En este sentido, Bourdieu sanciona "...la "ilusión del comunismo lingüístico", según la cual la competencia social para hablar está igualmente dada a todos" (Wacquant, 1995:104). Lo anterior no es así, puesto que ser lingüísticamente competente involucra consideraciones sociales

y culturales del uso del propio lenguaje bajo circunstancias específicas. Afirma que “el acceso al lenguaje legítimo es muy desigual y la competencia teóricamente universal, a pesar de ser libremente distribuida a todos por los lingüistas, es de hecho monopolizada por unos cuantos” (Bourdieu en Wacquant, 1995:105).

Otra categoría fundamental para comprender el planteamiento de Bourdieu con respecto a cómo la clase dominante consolida la diferencia al transmitir su ideología, es la noción de *habitus*. Para García Canclini, “Bourdieu trata de reconstruir en torno al concepto de *habitus* el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas” (García Canclini, 1990:34).

El *habitus* constituye una sistematización de las prácticas concretas de los individuos y los grupos, así como de sus necesidades y formas de consumo. Cada clase es propietaria de un *habitus* que les impone al mismo tiempo una forma de clasificación e interpretación de la realidad: “Cuando los sujetos seleccionan, cuando simulan el teatro de las preferencias, en rigor están representando los papeles que les fija el sistema de clases. Las clases revelan a los sujetos como “clasificadores clasificados por sus clasificaciones” ” (García Canclini, 1990:35).

El *habitus* tiene su realización en las prácticas, aunque no se reduzca a éstas. Se encuentra en el centro del pensamiento de Bourdieu en torno a la educación, puesto que contempla “el proceso por el cual los distintos tipos de educación (familiar, escolar, etcétera) fueron implantando en los sujetos los esquemas de conocimiento y acción...” (García Canclini, 1990:37).

Por otra parte, al identificar a los grupos que detentan la posibilidad de la distinción en cada campo, como los portadores del *habitus*, de acuerdo con García Canclini, “Bourdieu sitúa la concepción marxista de las clases en las condiciones particulares que le fijan los diversos campos” (García Canclini, 1990:37). Finalmente, Bourdieu destaca el carácter dinámico de la noción de *habitus*:

“El *habitus* no es el destino que, algunas veces, se ha creído ver en él. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable más no inmutable.

Dicho esto, debo añadir de inmediato que la mayoría de las personas están estadísticamente destinadas a encontrar circunstancias similares a las cuales originalmente moldearon su habitus; por tanto a vivir experiencias que vendrán a reforzar sus disposiciones" (Bourdieu en Wacquant, 1995: 92).

Bibliografía

- Alexander, Jeffrey y Giesen, Bernhard (1994) "De la redacción a la vinculación: la visión a largo plazo del debate micro-macro" en Alexander, J et al, *El vínculo Micro-Macro*. México, U. de Guadalajara-Gamma Editorial.
- Althusser, Louis (1974) "Ideología y aparatos ideológicos del estado" en *La filosofía como arma de la revolución*. México, Cuadernos de pasado y presente No 4.
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1975) *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI
- Chevalier, J J (1976) "El plan de manifiesto del partido comunista" en *Los grandes textos políticos*. México, FCE
- García Canclini, Néstor (1990) "Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu" en Bourdieu, Pierre, *Sociología y Cultura*. México, CNCA-Grijalbo
- Manacorda, Mario (1981) "Introducción" en Gramsci, Antonio, *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Fontamara.
- Palacios, Jesús (1984) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Laia.
- Ritzer, George (1993) *Sociología clásica*, México, Mc Graw Hill.
- Subirats, Marina (1977) "Introducción a la edición castellana" en Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean C. *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- Wacquant, Loïc (1995) *Respuestas, por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.

El currículum desde la perspectiva sociológica.

SEMINARIO VI DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:
PROBLEMAS SELECTOS I:
SOCIEDAD Y CONOCIMIENTO

Profesor: Mario González Rubí

Isaac Ali Siles Bárcenas

Introducción

La conformación de un curriculum como conjunto de conocimientos organizados, así como las prácticas para su transmisión, es un asunto central en el estudio del fenómeno social de la educación.

Los primeros estudios al respecto tendieron a analizar al curriculum desde una perspectiva de grandes periodos de tiempo, lo que Ivor F. Goodson designa como una historia de la educación en términos de "Hechos y Datos" (Goodson, 1998:13). Es por ello que en su obra "Historia del curriculum", Goodson propone la existencia de una nueva perspectiva histórica, con referentes efectivos en la historia del desarrollo y transformación del curriculum.

Otros autores, como John Eggleston (1980), ahondan más en el análisis crítico de una perspectiva funcionalista del curriculum, al tiempo que buscan, como hace Michael Young (1988), resolver el "descuido casi total por parte de los sociólogos..." sobre los temas relacionados con el estudio del currículo.

El presente ensayo constituye un intento por acercarnos, de una manera sistematizada, al estudio del curriculum desde la perspectiva sociológica, tomando en cuenta específicamente tres aspectos, a saber: cuáles han sido los enfoques principales de dicha perspectiva, cuáles los temas fundamentales que han orientado su constitución, y finalmente quiénes son los actores principales en la conformación e implementación del curriculum.

Cabe señalar, que dada la naturaleza de este trabajo, no pretende ser presentado como el resultado de una investigación exhaustiva, sino como una exposición general del tema del curriculum, conformada por distintos aspectos: nuestra participación en las sesiones del curso "Problemas Selectos de Sociología de la Educación: Sociedad y Conocimiento", así como la lectura de bibliografía relacionada con el tema; y por otro lado, nuestra propia experiencia como participantes directos en el proceso educativo a lo largo de varios años de trayectoria escolar, y particularmente de los años como parte de la matrícula de la licenciatura en Sociología impartida

en la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapotzalco (UAM-A), sujetos a la inequívoca influencia del curriculum.

Los enfoques sobre el curriculum

Como se mencionó anteriormente, Ivor Goodson afirma que los primeros estudios educativos constituyeron más bien un intento de periodización del fenómeno, seguidos por el surgimiento de una nueva perspectiva histórica, con referentes efectivos en la historia del desarrollo y transformación del curriculum.

Tal perspectiva habría de considerar aspectos diferenciales en la historia educativa, relacionados con la construcción del conocimiento, y además con las disciplinas, las instituciones y los sistemas educativos. De este modo, afirma que: "...lo que más se necesita es un método que permanezca junto a los participantes, junto a la complejidad del proceso social, pero que arroje alguna comprensión sobre las limitaciones existentes más allá del acontecimiento, la escuela, la clase participante" (Goodson, 1998:25).

Tal enfoque parece estar presente en el programa del área de concentración de la licenciatura denominada "Sociología de la Educación", o "educativa" como comúnmente la llaman los propios estudiantes, y principalmente en los cursos de "Sistema Educativo Nacional I y II", contruidos alrededor de una consideración de las transformaciones del sistema educativo a lo largo del siglo pasado y hasta la primera década del presente, que involucra fundamentalmente aspectos de cambio en el sistema político y económico del país.

Por otro lado, John Eggleston señala a propósito de los distintos enfoques en el estudio del currículo, que la escuela y su currículo han sido vistos como instrumentos de control social, que coadyuvan en la tarea de su mantenimiento y en la distribución "adecuada" del poder (Eggleston, 1980: 13). Advierte que los principales estudios sobre el currículo han provenido, en mayor medida, de áreas distintas a la Sociología. En consecuencia: "el estudio del currículo (desde una perspectiva sociológica) no ha contado con una consideración adecuada de los factores sociales

que ejercen influencia sobre él ni de las implicancias sociales a que da nacimiento, tanto dentro de la escuela como en la sociedad en general" (Eggleston, 1980: 16).

Tal consideración dota de gran pertinencia a la propuesta de Bernstein, citada por el autor, en el sentido de que hoy los sociólogos están preocupados por analizar la manera en que el currículo se va conformando socialmente y los lleva, según Eggleston inequívocamente, a considerar al currículo: "... como uno de los instrumentos importantes por medio de los cuales se mantienen los rasgos prevalentes del sistema cultural de una sociedad, por medio de los cuales se transmite y evalúa su saber" (Eggleston, 1980: 16).

Esta propuesta de nuevo se valida al contrastarla con los cursos del área de concentración antes mencionados, al considerar el extenso análisis hecho de los planes y programas, particularmente de educación básica, en función de las transformaciones político-económicas en nuestro país, como se presentan en los estudios de Latapí (1998) y Ornelas (1995), y cómo el sistema educativo, y por ende el currículo, se ve como una forma de reforzar el proyecto de nación de los diferentes gobiernos.

De esta suerte, tal enfoque en el estudio del currículo, que por cierto proviene del resurgimiento de la sociología del conocimiento en el interés de los investigadores, afirma Eggleston: "(...) nos aleja de un enfoque positivista del conocimiento y nos lleva hacia una visión reflexiva del mismo (...)" (Eggleston, 1980: 17).

Eggleston evita colocar al currículo en una posición de exclusividad como factor en la conformación de la experiencia educativa. Con ese afán plantea la noción de pautas o "sistemas" para iniciar el análisis del proceso educativo, y el del currículo inmerso en él. Así, identifica un sistema curricular que convive en la escuela con una serie de sistemas adicionales: el de exámenes o notas, el de control, el administrativo. Con lo anterior es posible suponer que: "(...) la experiencia de cualquier (alumno) se vea influida por el funcionamiento interrelacionado de todos estos sistemas (...)" y no exclusivamente por el currículo, aunque éste juegue un papel fundamental en ella (Eggleston, 1980: 20).

Así, el autor apunta además la existencia de otros dos sistemas, a saber: el de valores y el de poder, cuya naturaleza y rango de influencia los sitúan en un nivel mayor de generalidad en comparación con los mencionados anteriormente. Es por eso que llama la atención sobre la necesidad de considerar a la escuela como parte de una estructura social más amplia, y de tener en cuenta que: "...los sistemas normativo y de poder de la sociedad son, no solamente una parte del microsistema de la escuela, sino también del macrosistema de la sociedad como un todo" (Eggleston, 1980: 22).

Hasta aquí podemos advertir un enfoque macro en el análisis del currículum. No obstante, algunos otros autores, como Philip W. Jackson en su obra "La vida en las aulas" (1991), han tratado de construir sus planteamientos basados en el estudio de lo que efectivamente ocurre en la interacción diaria entre los autores participantes en el proceso educativo, tratando de superar el tratamiento de "caja negra" que varios estudiosos han dado a la escuela, y emprendiendo análisis de carácter más bien micro social.

En ese sentido, Eggleston ahonda en la noción del currículo "oculto" elaborada por Jackson, pues considera necesario enfrentar las diferencias entre lo que se dice en el currículo explícitamente, de manera oficial, y lo que ocurre de facto en el aula. Al respecto Eggleston señala que el currículo oculto puede llegar a ser tan importante, o más que el currículo oficial, toda vez que constituye: "(...)una enseñanza tan importante como la comprensión de orientaciones alternativas hacia el saber "oficial" de la escuela, cómo satisfacer las exigencias del maestro y cómo responder al contenido de conocimientos o normas en formas aceptables (...)" (Eggleston, 1980: 27). El impacto del denominado currículo oculto está precisamente en las interacciones que se dan en el día a día.

Eggleston señala los estudios de Durkheim como el inicio de la tradición del análisis funcional de la pedagogía, y por tanto del currículo, que dominó por buen tiempo el escenario de la investigación. Luego de una brevisima recapitulación de los planteamientos básicos de Durkheim, de los cuales se deduce que la educación tiene como objetivo preparar a los niños para la vida adulta, en un marco normativo provisto por la sociedad misma, señala que es posible encontrar en Durkheim: "(...) una visión funcionalista del currículo que lo considere como un elemento al servicio de las

necesidades de la sociedad para asegurar que los jóvenes reciban la cultura (conocimientos, destrezas, valores) adecuada para ser miembros de la sociedad adulta" (Eggleston, 1980: 29). Así mismo, el enfoque funcionalista, según el autor, es aplicable a diversas áreas distintas a la de la socialización.

El autor hace una fuerte crítica a este enfoque funcionalista, pues considera un error grave pensar al currículo y al entorno como algo estable y libre de conflicto, como evidencia la existencia de un currículo oculto frente a uno oficial. No obstante, su falta más grave consiste en asumir los conceptos aportados por el educador oficial, relacionados con las normas y metas que rigen las conductas e interacciones de los educandos, como las definiciones de oportunidad y rendimiento "(...) en lugar de considerarlas sociológicamente problemáticas.". Así afirma que el enfoque funcionalista: "(...) no basta y resulta potencialmente engañoso ya que se apoya en varias presunciones cuestionables y da por sentado que el currículo es un mecanismo unificado coherente dentro de un consenso universal" (Eggleston, 1980: 30). De esta forma, Eggleston llama la atención sobre la necesidad de buscar nuevos enfoques para el estudio del currículum, de corte no funcionalista.

Michael Young considera de la misma manera limitado el enfoque funcionalista, lo mismo que la tradición marxista. Reconoce en la obra de Weber cierto aporte al considerar pertinentes las ideas de éste en el sentido de que el currículum es definido por los grupos dominantes, o más bien por las concepciones de estos en cuanto a lo que significa ser educado, y a la búsqueda de estudios comparativos (Young, 1988).

Temas principales en la discusión sobre el currículum

Como en muchos de los casos, definir al currículum como nuestro objeto de estudio resulta complicado, y por tanto se constituye en un tema fundamental. Eggleston ensaya una breve definición de currículo, la cual enuncia de la siguiente forma:

"(...) al currículo le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias de aprendizaje es de tal naturaleza que corresponde a la idea que la sociedad tiene de la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por lo tanto, sujeta a cambio." (Eggleston; 1980: 25)

En general, podemos entender los estudios sobre el currículo como los que se centran en "(...) la forma en que el conocimiento se selecciona, organiza y evalúa en las instituciones educativas (...)" (Young, 1988: 13).

Michael Apple y Barry Franklin abordan este problema retomando las definiciones del curriculum hechas por varios autores, a partir de la función social que le asignan. De ese análisis concluyen que hay dos elementos que sobresalen en la definición de la función social a realizar por el curriculum: 1. la industrialización y 2. la división del trabajo concomitante (Apple y Franklin, 1988: 100) Esto guarda una estrecha relación con el tema central de su estudio: La relación el currículo - desigualdad y control social.

Como lo mencionamos en el apartado referente a los enfoques sobre el curriculum, sobre todo en la tradición marxista, el asunto de la desigualdad es otro de los temas principales para el estudio del curriculum. Siguiendo la línea del pensamiento de Bordieu, Michael Apple y Nancy King analizan la distribución del capital cultural en la escolarización. Desde su perspectiva, existe una relativa desigualdad en la distribución del capital cultural, correspondiente con la que se verifica con la distribución del capital económico o político. La escuela juega un papel particularmente importante como mecanismo de distribución del capital cultural y clave para la legitimidad en determinadas categorías y formas de conocimiento (Apple y King, 1988: 74-76).

Un tema más al que estos autores se avocan es al del control social a través del currículo, o el mismo como medio de control social. Tal consideración ha estado presente a todo lo largo de la historia del fenómeno educativo. Incluso es posible afirmar que lo que hoy conocemos como curriculum oculto no lo era en muchos sentidos en muchos periodos en la historia de las

sociedades, sino que era efectivamente la razón para la existencia de instancias de educación para la escuela.

Para Apple y King es evidente que las sociedades requieren de un orden mínimo, y que éste sea garantizado por un grado mínimo de control es aceptable. Sobre todo en lo que se refiere a una sociedad moderna capitalista. Sólo de esta forma se entiende que la escuela es la única institución mayor situada entre la familia y el mercado de trabajo, y que, por tanto, algunos significados sociales que tienen beneficios diferenciales sean distribuidos en las escuelas (Apple y King, 1988: 77-79).

No obstante, Apple en conjunción con Barry Franklin, es contundente al afirmar que:

"Debe ser claro (...) que una de las formas en que las escuelas son usadas con propósitos hegemónicos, es en la enseñanza de los valores culturales, económicos y disposiciones que supuestamente son "compartidos por todos", al mismo tiempo que garantizan que solamente un número especificado de estudiantes serán seleccionados para los altos niveles de educación, gracias a su "habilidad" para contribuir a la maximización de la producción de conocimiento técnico, requerido también por la economía" (Apple y Franklin, 1988: 93).

Tal afirmación parece verificable al observar el sistema educativo, con su correspondiente currículo, al que nos hemos enfrentado en nuestra propia experiencia, no dejando de lado que existen otros aspectos involucrados en el proceso de la trayectoria escolar, durante los años de la educación básica. Sin embargo, aún en la educación superior las formas administrativas del currículum parecen estar encaminadas a reforzar los valores de regularidad, constancia y competencia en el sistema.

Un ejemplo de ello se encuentra en la manera en la que son distribuidas las matrículas de los alumnos para asignarles un lugar en el proceso de reinscripción en la UAM-A. En éste, trimestre a trimestre, se considera la correspondencia de la trayectoria del alumno con el programa oficial, el cual por otro lado se presenta como más flexible que los programas convencionales. Mientras mayor sea dicha correspondencia, mejor ubicado quedará el alumno en el horario, y por tanto con

mejores posibilidades de continuar una trayectoria "regular". De este modo, la Universidad transmite la noción de que lo deseable es ser "regular" desde el inicio, y que el no serlo, sea cual sea la razón (empleo, situaciones personales, etc.) retrasará el proceso que los alumnos tienen que seguir, postergando consecuentemente su incorporación a la vida profesional en su campo.

Así mismo, Apple y Franklin apuntalan la idea de que el control social no solo toma formas de disciplina escolar, relacionadas con normas de trabajo, obediencia o puntualidad, sino que: "El control también se ejerce en las formas de significación que la escuela distribuye" (Apple y Franklin, 1988: 95).

Por otro lado, Eggleston desarrolla dos modelos ideológicos para enmarcar en ellos los temas que a su juicio han dominado la discusión sobre el currículum. Estos tienen origen en la propuesta de Archer y Vaughan aunque, aclara, difieren un tanto de la misma. Ambas perspectivas abordan los temas del control social y la distribución del poder, pero de una manera polarizada.

En primera instancia, nos habla de una perspectiva recibida: "...en la que el conocimiento curricular, como otros componentes del sistema de conocimiento dentro del orden social, se acepta como un cuerpo de entendimiento recibido que nos es "dado" (...) y que, en general, no resulta negociable." (Eggleston; 1980: 70) Temas recurrentes en esta perspectiva, de acuerdo con el autor, son los relacionados con "(...) el deseo de conferir legitimidad y aun permanencia a los contenidos de prácticamente cualquier currículo." (Eggleston; 1980: 71) En este sentido, se abordan los temas de las materias, que derivan en disciplinas, y éstas a su vez en facultades. En síntesis, se analiza y legitima el orden jerárquico en el que se ubica a ciertas áreas del conocimiento por encima de otras.

La perspectiva recibida, según Eggleston, comenzó a finales de la década de los sesenta e inicios de los setenta. Sus argumentos se centran en explicaciones de orden filosófico entorno a la naturaleza del conocimiento, que permite hablar de disciplinas de conocimiento similares. Existe también una vertiente psicológica que justifica la existencia de esta perspectiva, cuyos postulados van en el mismo sentido. En suma, afirma Eggleston, la perspectiva plantea que: " (...) existen estructuras de conocimiento establecidas y cognoscibles que son independientes de los maestros

y de cualquier otro individuo; que estas pautas pueden descubrirse, clarificarse y comprenderse y que adherir a ellas es necesario o, por lo menos, muy conveniente para que el currículo resulte significativo y las experiencias de aprendizaje exitosas" (Eggleston, 1980: 81).

También está presente una vertiente social de esta perspectiva, o más bien, una perspectiva recibida socialmente, cuyos temas centrales son el de un currículo determinado por las expectativas ocupacionales y el currículo no literario, entre otros

En contraste a la perspectiva recibida, Eggleston desarrolla, en segundo término, la perspectiva reflexiva. En ella: "...el conocimiento curricular, como los componentes del sistema de conocimiento, se tienen por negociables, cuyo contenido puede ser legítimamente criticado y discutido y la elaboración de nuevos currículos se da como posible" (Eggleston, 1980: 70).

Eggleston apunta que el desarrollo de esta perspectiva es pertinente en tanto que: "(...) abre fundamentalmente nuevas perspectivas, no sólo en materia de análisis sociológico, sino también sobre la naturaleza misma de la organización social y los sistemas políticos" (Eggleston, 1980: 74).

Los autores que han trabajado desde esta perspectiva lo han hecho a través de preguntas tales como:

"¿Por qué continuamos ofreciendo un currículum con el cual los niños de la clase trabajadora regular y previsiblemente fracasan? ¿Por qué es posible dividir la mayor parte del currículo sin vacilaciones en materias de status elevado, tales como Matemáticas, Literatura y Ciencia Pura, y materias de bajo status tales como Economía Doméstica, Trabajo en Madera y Jardinería? ¿Por qué la mayoría de los niños de la clase trabajadora eligen una combinación de materias en las que predominan las de bajo status mientras los de clase media tienden a elegir una combinación en la que predominan las de status elevado?" (Eggleston; 1980: 87-88)

Lo anterior es en buena medida posible dado que en esta perspectiva se considera que: "el currículo es un instrumento construido por docentes y otras personas responsables de determinar la experiencia de los alumnos" (Eggleston, 1980: 72). Es decir, no se toma al currículo por dado e inmutable.

Por el contrario se le considera como un artefacto, sujeto a modificaciones y adecuaciones: "Se deduce (...) que los participantes desempeñan un papel en la definición de la realidad de cualquier situación social, tal como la de los docentes y los alumnos en el currículo con el cual trabajan" (Eggleston, 1980: 86).

Es precisamente sobre estos dos grandes grupos de actores en el curriculum, en quien hemos de centrar nuestra atención en el siguiente apartado

Los actores del curriculum

Sin duda, los principales actores en el proceso de formación y modificación del curriculum son los profesores. En primer lugar quienes se encuentran en alguna instancia administrativa, y en menor medida los docentes. De otra parte, los alumnos son los implicados directos en su implementación, aún cuando en numerosas ocasiones no tengan voz en su conformación.

La relación entre profesores y alumnos es casi por definición contradictoria, y es el eje en torno al cual se estructura la clase. Como lo explica Philip Jackson:

"El hecho de la desigualdad de poder es una (...) característica de la vida en el aula a la que deben acostumbrarse los estudiantes. La diferencia de autoridad entre el profesor y sus alumnos se corresponde muy claramente con los aspectos evaluativos de la vida en el aula. Pero supone mucho más que la distribución de elogios y reproches. Esta diferencia proporciona el rasgo más importante de la estructura social de la clase y sus consecuencias se relacionan con las condiciones más amplias de libertad, privilegio y responsabilidad, tal como se manifiestan en los asuntos del aula" (Jackson, 1991: 68).

Esta relación, a diferencia de lo ocurrido en el hogar entre los niños y sus padres, es generalmente de un carácter predominantemente impersonal. Por primera vez en su vida, los niños se enfrentan a un currículo que además de ser restrictivo, como en el caso de la autoridad de los padres, es también prescriptivo. Por primera encuentra que alguien relativamente extraño tiene la autoridad de decirle lo que tiene que hacer.

Otro de los focos potenciales de conflicto entre profesores y alumnos se halla en el hecho de que los planes de acción del profesor pueden no corresponder con los del propio alumno. Para Jackson, hay ocasiones en que ambos planes resultan similares, no obstante, el hecho de que no sea así puede ser en parte explicativo de los problemas de adaptación de los niños a la escuela, puesto que implica renunciar a lo que se desea a favor de la voluntad ajena. Tal asunto es claro en la distinción que el alumno tiene que aprender a hacer entre trabajo y juego, la cual, a decir de Jackson: "(...) tiene amplias consecuencias en los asuntos humanos y el aula es el ambiente en donde la mayoría de las personas encuentran esta distinción de un modo significativa" (Jackson, 1991: 70).

Esta es una de las formas más claras en las que el currículum actúa sobre los individuos en sus primeros años. Aunque tal disyuntiva parece estar presente en todos los niveles del sistema de educación. En el nivel superior, por ejemplo, el hecho de que en la mayoría de los planes de licenciatura que ofrece la UAM-A no existan una cantidad importante de asignaturas optativas es muestra de la hegemonía que el plan de acción institucional tiene sobre el de los propios alumnos. La construcción horaria de los trimestres a menudo trae conflictos a los alumnos que no se dedican a estudiar tiempo completo, mayoritariamente por tener que atender un empleo, constituyendo así una clara contradicción entre sus planes de acción y los de la institución universitaria.

Lo anterior también es cierto al observar el esquema de titulación de la licenciatura en Sociología. Como parte de éste, el alumno debe elaborar un proyecto terminal, generalmente una tesina, que aunque no se haga explícito oficialmente, debe corresponderse con las áreas de especialidad y/o investigación de los profesores integrantes del departamento. Si bien los alumnos pueden acudir a asesores externos para sus proyectos, ésta es una práctica poco común e incluso desalentada en ocasiones. El currículum oculto termina, en la mayoría de los casos, por llevar a los alumnos a elegir temas afines a las temáticas de investigación de los ejes establecidos por los profesores para tales efectos.

A propósito del currículum oculto, Jackson señala que éste se forma, por un lado, a partir del poder, y por otro, del elogio. Para él, dominar el currículum oculto es crucial para el

desenvolvimiento satisfactorio en la escuela de alumnos como de profesores. En cuanto al elogio, éste autor afirma que muchos de los premios o recompensas obtenidos en el aula están más relacionados con el currículum oculto que con el éxito o fracaso respecto al programa. Para ello, alude al asunto de lo que los profesores quieren decir al afirmar que un alumno se esfuerza. Para Jackson, lo que la mayoría de los profesores querían decir con eso es: "(...) que cumple con las expectativas de procedimiento de la institución" (Jackson, 1991: 73). De esta forma, los alumnos que tengan un desempeño armónico con los estándares fijados institucionalmente y, sobre todo, avalados por el profesor pueden avanzar en su trayectoria escolar, a pesar de las deficiencias en habilidad que puedan tener.

Sobre la manera en la que la mayoría de los alumnos perciben a la escuela, Jackson es contundente: "(...) la vida en la escuela para muchas personas, al menos tal como se ha conservado en los recuerdos de adulto, se describe, a menudo, como vacía y aburrida" (Jackson, 1991: 82). En lo personal, aún quedan en nuestra memoria episodios muy gratos de la vida escolar, aunque casi todos ellos se inscriben en los momentos de convivencia extra curricular.

Al otro lado de esta relación se encuentran los profesores. Jackson describe su papel en el proceso de lo que ocurre en el aula como: "(...) una combinación de guardia del tráfico, juez, proveedor y marcador del horario (...)" (Jackson 1991: 53). Sin duda los profesores son una parte fundamental del proceso educativo. Sobre ellos también actúa el currículum, tanto oficial como oculto. El profesor tiene que aprender a reconocer las señales que los alumnos mandan en torno al desarrollo de las lecciones, así como determinar cuáles son las actividades de mayor pertinencia para cada tema. A menudo, comenta Jackson, los profesores evalúan su desempeño desde un punto de vista más cualitativo que cuantitativo, pero son evaluados generalmente a la inversa.

En mi experiencia personal, he tenido la oportunidad, durante casi cuatro años, de experimentar simultáneamente la vida como alumno en la UAM-A y como profesor en una escuela privada de nivel medio superior. Desde ambas trincheras he visto al currículum actuar sobre profesores y alumnos, y a estos actuar sobre aquél, por lo que secundo la consideración de Eggleston en el sentido de que: "Resulta (...) claro que su construcción se elabora sobre dos elementos: la

conciencia de quienes participan en el currículo y, especialmente, los docentes y las realidades objetivas de la estructura curricular y social dentro de la cual existen" (Eggleston, 1980: 91).

Para Jackson, la labor del profesor es en apariencia la de garantizar el aprendizaje, o cuando menos, su labor primaria. No obstante, considera que es posible cuestionar tal aseveración: "Los profesores, en especial los de los primeros cursos, parecen orientarse más hacia la actividad que al aprendizaje. Es decir, generalmente deciden efectuar una serie de actividades que creen que producirán un resultado satisfactorio y luego concentran sus energías en la consecución de las mismas" (Jackson, 1991: 192).

Bibliografía

Apple, Michael y King, Nancy (1988) "Economía política y control en la vida cotidiana escolar" en Landesman, *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Apple, Michael y Franklin, Barry (1988) "Historia curricular y control social" en Landesman, *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

Eggleston, John (1980) *Sociología de currículo escolar*. Editorial Troquel, Buenos Aires.

Goodson, Ivor (1998) "Historia del currículum, profesionalización y organización social del conocimiento" en *Historia del currículum*, Barcelona, Editorial. Pomares- Corredor.

Jackson, Philip W. (1991) *La vida en las aulas*. Ediciones Morata, Madrid

Latapi, Pablo (1998) "Un siglo de educación nacional: una sistematización" en Pablo Latapi (coord) *Un Siglo de Educación en México*. FCE, 1998, México.

Ornelas, Carlos (1995) "La misión del Sistema Educativo Mexicano. Tres reformas profundas" en *El Sistema Educativo Mexicano La transición de fin de siglo*. CIDE – FCE – NAFIN, México.

Young, Michael (1988) "Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado" en Landesman, *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa, México.

La organización académica:

UN CASO ESPECÍFICO DE LAS ORGANIZACIONES MODERNAS.

SEMINARIO VII DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. PROBLEMAS SELECTOS II:
SOCIOLOGÍA DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Profesora: Guadalupe García Castro

Isaac Ali Siles Bárcenas

Introducción

Cuando pensamos en la forma en que se estructura la vida social en la modernidad, es imposible no remitirnos a la existencia de organizaciones, de manera casi inmediata. Anthony Giddens señala con contundencia que, hoy en día, las organizaciones han llegado a ser más importantes en nuestra vida de lo que jamás hayan sido, puesto que: “Además de traernos al mundo, también determinan nuestra trayectoria en él y nos acompañan cuando morimos” (Giddens, 1995: 370).

De esta forma, encontramos pertinente analizar el fenómeno educativo en el marco de las organizaciones. En particular, tratar de aproximarnos al análisis de la organización académica, toda vez que ésta puede ser caracterizada como una organización netamente moderna, y central en el fenómeno educativo. Para ello, habremos de repasar brevemente una definición del término organización, así como diversos enfoques teóricos para su análisis, para posteriormente hacer una breve caracterización de la organización académica.

Las organizaciones: su definición y conformación

Al abordar el tema de las organizaciones, Giddens afirma que hoy en día, en la modernidad, éstas juegan un papel preponderante en nuestras vidas. Nos ofrece una definición preliminar de organización en los términos de: “...un grupo grande de personas, estructurado de forma impersonal con el fin de alcanzar determinados objetivos” (Giddens, 1995: 370).

Efectivamente, existen innumerables ejemplos, como los provistos por el propio Giddens, que nos hablan de la variedad de organizaciones existentes y de la manera en la que nuestra vida está definida, en una gran medida, por nuestra relación con ellas. Estas relaciones son también de lo más diversas, lo cual enriquece el estudio en el terreno de las organizaciones.

Al hablar del tema de las organizaciones, podemos pensar en las distintas aristas desde las cuales es pertinente un análisis. Por ejemplo: quiénes las conforman, cuál es el fin que persiguen, de qué manera se constituyeron, cómo se plantean alcanzar sus objetivos, etcétera. Trataremos pues de

abordar el proceso por el que han pasado las organizaciones hasta convertirse en lo que hoy se identifica, con cierto grado de consenso, como una organización moderna

O bien, lo que Renate Mayntz señala como: "...las instituciones burocratizadas que han surgido en los campos más importantes de la vida, como, por ejemplo, las empresas, los hospitales, las escuelas, las universidades, los departamentos de la Administración, las grandes unidades militares y las iglesias" (Mayntz, 1972: 11).

Ya en el terreno del desarrollo de las organizaciones, Mayntz señala que la manera en que han surgido, crecido y sido difundidas las organizaciones a lo largo de la historia no es la misma, ni se presenta de forma general. Por el contrario, algunas organizaciones surgidas en el seno de grandes sociedades antiguas, se desarrollaron apenas de manera incipiente.

No obstante, en coincidencia con el pensamiento weberiano, destaca que en la Europa mediterránea se desarrolló una forma de organización más compleja, con un componente importante de racionalidad. Ello tendría como razón fundamental elementos de carácter cultural, propios de las sociedades europeas.

Hasta este punto, dada la presencia de organizaciones, aunque incipientes, en sociedades antiguas, y la ya mencionada preponderancia de éstas en la vida moderna, se podría pensar en su existencia como una condición prácticamente necesaria para la vida social, aunque no su carácter moderno. En este sentido, Mayntz advierte que aun cuando las organizaciones se vuelven centrales en las sociedades, la organización moderna solo surge de la convergencia de condiciones específicas:

"La creación de organizaciones y su integración a la estructura de cada sociedad como elementos esenciales de ella no constituyen un fenómeno de carácter necesario y obligado dentro de una cultura dada. Es más bien un proceso que descansa sobre numerosos presupuestos especiales y sólo llega a manifestarse bajo condiciones muy determinadas, como experimentamos en la sociedad industrial moderna. Incluso donde nació originalmente la sociedad industrial, las organizaciones no se desarrollaron al mismo ritmo en las distintas esferas de la vida, y a veces hubo incluso retrocesos" (Mayntz, 1972: 13).

Así, podemos identificar una idea clave para entender a las organizaciones como objeto de estudio sociológico, en las últimas décadas. Se trata de la noción de la organización como una estructura propia y característica de las sociedades modernas, y por tanto, un fenómeno propio de la modernidad industrial.

En ese tenor, es posible identificar un número de organizaciones cuyo origen se remonta al inicio de la transición a la modernidad, y que se fortalecen y consolidan plenamente en ella. Como prototipo de estas organizaciones encontramos a la empresa, cuya característica fundamental consiste en la forma social en la que se constituyen los grupos de trabajo, a partir de la industrialización y las condiciones tecnológicas y sociales vinculadas con ella. En su interior se distingue la forma de administración considerada típica de las organizaciones modernas: la burocracia, a la cual prestaremos particular atención más adelante.

La iglesia, por su parte, se consolidó mucho tiempo antes de la modernidad. De hecho, a la llegada de las sociedades modernas ésta contaba con una importante diferenciación, e incluso, señala Mayntz: "... en varios aspectos burocratizada". En ese sentido, es pertinente advertir las múltiples funciones que la organización desempeñaba, además de la eclesiástica, entre ellas las de la administración secular de las ciudades durante el medievo, propietaria de grandes extensiones de tierra, o el monopolio institucional de la educación

La escuela, al igual que organizaciones como los hospitales o la prisión -apunta Mayntz- datan de épocas muy anteriores a la modernidad. No obstante, el común denominador en ellas es la tendencia que presentan hacia una "independización" del poder central de la iglesia, es decir, a una secularización y a una difusión mucho mayor de sus funciones.

A propósito de las organizaciones antes descritas, la autora señala el elemento de la burocratización, como un asunto de suma importancia. Su existencia al interior de las organizaciones merece una consideración especial. Al referirnos a la teoría organizacional hemos de prestar especial atención a tal noción.

La burocracia en el marco de la teoría de las organizaciones

El estudio de las organizaciones está estrechamente vinculado con las organizaciones de carácter moderno. A juicio de Rafael Ávila, los enfoques de los cuales procede la teoría de las organizaciones son variados:

“Las características conceptuales que le dan forma (a la Teoría de las Organizaciones) son resultado de la confluencia de marcos interpretativos de diverso origen: algunos de ellos con clara vocación tecnoadministrativa, otros con una preocupación centrada en los contenidos socioculturales, y otros más que intentan conciliar la comprensión de la realidad organizacional con intentos explicativos de la racionalidad social, presumiblemente de alcance general” (Ávila, 2004: 46).

Para Ávila, los enfoques tradicionales en la teoría de las organizaciones parecen tener su antecedente más remoto en la obra de Taylor *Los principios de la administración científica*, que revolucionó la organización de la producción y sentó las bases para la interpretación científica del funcionamiento, en principio, de la organización productiva, o la empresa, y posteriormente en el análisis de las organizaciones en general.

Giddens incorpora en su análisis los postulados de Weber, al considerarlos como fundacionales de una teoría de las organizaciones. El elemento central del planteamiento weberiano es la burocracia, la cual, por su etimología, puede ser entendida como el gobierno de los funcionarios. A pesar de la connotación negativa común del término, Giddens señala que para varios autores, como Weber, la burocracia constituye un modelo de administración pública (Giddens, 1995: 372). A partir de lo mencionado en el apartado anterior, podemos afirmar que, de acuerdo con Weber, la burocracia constituye la forma de organización característica de la época moderna.

Giddens señala que Weber construyó un tipo ideal de burocracia que puede caracterizarse de la siguiente manera. En primer lugar, presenta una clara jerarquía de autoridad. El tema de la autoridad y las relaciones formadas en torno a ella, es central para la idea weberiana de burocracia. Para Rafael Ávila, la administración desde el punto de vista de Weber implica una relación de dominación: “Weber fue categórico al señalar que administrar es dominar, más aun,

que la organización burocrática es la forma más racional de ejercer la dominación" (Ávila, 2004: 55).

Por otro lado, la autoridad no es ejercida de manera aleatoria o arbitraria. La conducta de los funcionarios está regida por reglas escritas para cada uno de los niveles de la organización. A este respecto, Weber señala que: "La estructura de dominación legal produce una estructura de poder jerárquico-funcional, fundada en el derecho y regulada por... principios generales e impersonales." (Weber en Ávila, 2004: 55)

En términos de los individuos, se debe señalar que, tal como lo distingue Weber, los funcionarios lo son de tiempo completo y reciben un salario estipulado por su servicio. Es decir, existe una profesionalización de la función desempeñada dentro de la organización, a diferencia de lo ocurrido en organizaciones de corte tradicional. Así mismo, el rol del funcionario al interior de la organización no se mezcla con su vida en el exterior de ella, y los recursos materiales necesarios para el desempeño de sus tareas en la organización no pertenecen a los individuos (Giddens, 1995: 373). De esta manera se expresa el importante rasgo de impersonalidad, característico de la burocracia weberiana.

Ávila señala que la lectura que algunos autores hacen de los estudios de Weber, ha derivado en la postura de que el modelo de la burocracia puede aplicarse a cualquier organización, si importar el tipo de tarea que ella persiga, con una consecuente mejora en rasgos como la funcionalidad, la productividad, la continuidad y precisión, y la cobertura de bienes y servicios.

Es así que decide repasar las acotaciones hechas por distintos estudiosos. Entre ellas se encuentran las ideas de Merton respecto a los efectos no previstos de las prácticas burocráticas que limitan la racionalidad que suele conferirse al modelo. También señala la tendencia a la devoción del burócrata para cumplir y hacer cumplir las normas, como fines en si mismos, alentando el conservadurismo organizacional, fenómeno advertido por estudiosos como Durkheim o Selznick.

Por otra parte, Ávila desarrolla los postulados de Crozier, al igual que otros autores, encuentra en las disfunciones de la burocracia, una importante dosis de funcionalidad para el modelo. Esto es así porque a) el marco normativo impersonal dota a los individuos de independencia, b) este mismo marco se ve reforzado por la centralización, al concentrar las decisiones en los círculos superiores, c) la conformación de grupos diferenciados jerárquicamente estructura las relaciones entre los individuos y la organización global y d) la centralización y la impersonalidad inhiben la consolidación de relaciones paralelas de poder. (Ávila; 2004: 59)

Ávila señala que el grueso de las escuelas de análisis organizacional se enmarca en el paradigma funcionalista, descritas como "prescriptivas" y tendientes "... a la objetividad y a concepciones reguladoras..." (Ávila; 2004: 77), sin soslayar la diversidad de los estudios organizacionales. En ese tenor, advierte una fuerte tendencia hacia los estudios del orden que denomina *managerial*, o que privilegian un enfoque práctico del estudio de la organización.

No obstante la hegemonia de estos enfoques, el funcionalista y el *managerial*, Ávila señala que la teoría de las organizaciones pasa por un momento de redefinición. Para él, los estudios recientes se caracterizan por su intención de agotar temas y discursos nuevos que juzgan soslayados, y advierte que su presencia en el terreno de la teoría muestra una tendencia a incrementarse y fortalecerse:

"Esta es la clase de perspectivas que –precavida pero tenazmente– gana terreno en la teoría de las organizaciones. Al advertir que el objeto carece de centro, revelan los innumerables espacios vacíos que el discurso dominante ha dejado y que se han de acometer para hacerlos inteligibles: indeterminación, poder simbólico, fragmentación cultural, multiplicidad de propósitos, cruce de racionalidades, ambigüedad de estructura y acción" (Ávila; 2004: 86).

Los aspectos mencionados por Ávila parecen cobrar particular importancia al pensar en la organización educativa, un espacio organizacional *sui generis*, no sólo por lo particular de su estructura, sino por las funciones y objetivos que para él se plantean, por los actores involucrados en su desarrollo, con sus consecuentes visiones de la realidad, así como por la multiplicidad de aspectos culturales, como los valores, que en su seno yacen.

Lo formal y lo informal en la organización.

Tal como lo señala Giddens, el análisis de la burocracia de Weber delinea con claridad el aspecto formal de la burocracia en la organización. Como mencionamos antes, para Weber, el orden formal es el eje en torno al que gira la organización. No obstante, es necesario advertir la presencia de relaciones informales que, a decir de Giddens, "...permiten con frecuencia un margen de flexibilidad que no podría lograrse de otro modo." (Giddens; 1995: 374)

Giddens retoma el trabajo de Blaus acerca de estas relaciones informales, realizado en una institución pública relacionada con el fisco. Como ejemplo, refiere a la prohibición formal a los funcionarios, de consultar los problemas operativos con empleados del mismo nivel. Dicha prohibición se veía superada por la práctica constante de los empleados de solicitar consejo a sus pares, y no a sus supervisores, con la idea de no mostrar ante ellos cualquier grado de incompetencia. Tal procedimiento derivaba en una forma de trabajo más eficaz, al tiempo que permitía a los trabajadores realizar su labor en un ambiente más relajado, y favorecía la cohesión de los grupos de trabajo del mismo nivel.

Así, Giddens señala que las relaciones informales no son privativas de algún nivel específico en la organización, sino que se presentan en cualquiera. Incluso, apunta que dichas relaciones pueden regir más efectivamente el accionar de las organizaciones y ser más determinantes en su operación que la estructura formal:

"En todos los niveles organizativos tienden a desarrollarse redes informales. En la misma sima, los lazos y conexiones personales pueden ser más importantes en la estructura real de poder que la situación formal en la cual se supone que se adoptan las decisiones" (Giddens, 1995: 374).

Cabe señalar, en este sentido, que las relaciones informales no derivan necesariamente de las establecidas formalmente, e incluso las preceden en muchas ocasiones.

Objetivos y miembros de la organización

Renate Mayntz considera los objetivos de la organización como el mejor punto para el análisis de la misma, puesto que estos determinan lo que ocurre en su interior, así como sus actividades y procesos de funcionamiento. En este sentido, señala que: "...el objetivo de la organización no tiene que ser necesariamente idéntico al que se define como tal en unos estatutos, en un reglamento o en una constitución" (Mayntz, 1972:75). De esta forma, se advierte la confluencia de los dos importantes aspectos, abordados anteriormente, de lo formalmente establecido por un lado, y lo informal por otro. Mayntz, advierte que el objetivo no debe confundirse con los fines de la organización, noción que refiere a asignaciones externas a la organización, no definidas en su interior como los objetivos, y que van más allá de aspiraciones, pues constituyen algo que se alcanza continuamente (Mayntz, 1972:76).

Sobre el cómo surgen y se preservan los objetivos, Mayntz afirma que estos pueden ser generados por el conjunto de los miembros en la organización, por un grupo minoritario al interior de ella, o incluso desde afuera. El objetivo de una organización suele variar con el paso del tiempo. Respecto a la relación entre los miembros y el objetivo, la autora señala que ésta no siempre es correspondiente, sino que puede incluso llegar a ser contradictoria: "Los miembros pueden aceptar el objetivo porque para ellos es un valor en sí o porque expresa su propio interés, pero también pueden quedar indiferentes frente al mismo o incluso rechazarlo" (Mayntz, 1972: 83).

Los miembros de la organización juegan un papel central en ella, pues son ellos quienes llevan a cabo las actividades que van definiendo su existencia. De acuerdo con Mayntz, para garantizar su existencia la organización debe avocarse a un triple cometido: "...ganar miembros, lograr su permanencia en ella y hacer que desempeñen sus cometidos" (Mayntz, 1972: 83).

Algunas organizaciones reclutan a sus miembros apelando a su interés o consentimiento, al tiempo que otras no enfrentan el desafío de convencerlos, puesto que la pertenencia a la organización se da de manera involuntaria, aun sin algún tipo de coacción. Para las organizaciones que procuran miembros, es importante considerar las tendencias autoselectivas entre ellos. En ellas, señala Mayntz, es determinante la imagen que los individuos se forman de las organizaciones en cuestión,

es decir, cuales son las potenciales prerrogativas y obligaciones que adquirirían al adscribirse a ella. De esta forma, es claro que: "Si la imagen de una organización varía, entonces varía también – prescindiendo de reclutamiento coactivo- la clase de miembros de la misma" (Mayntz, 1972: 154).

La organización académica

Richard Hall alude a la claridad que tiene, desde el sentido común, plantear la existencia de una estructura organizacional, pues no es difícil entender que las escuelas se conforman por distintas partes. En ese sentido, podríamos pensar en la estructura organizacional "...como el arreglo de las partes de la organización" (Hall, 1996: 50).

Hall señala que las estructuras organizacionales pueden ser comparadas a la estructura de un edificio, puesto que ambos poseen mecanismos de entrada, ejercen control sobre nuestro movimiento en su interior, y varían en su grado de complejidad. No obstante, advierte que la estructura organizacional no es estática ni inamovible, sino que se halla en constante cambio, en correspondencia con un amplio número de influencias.

Al hablar de la organización educativa, daremos cuenta de que su estructura corresponde de manera muy precisa con lo propuesto por Hall. Si consideramos su planteamiento sobre la existencia de múltiples estructuras en una sola organización (Hall, 1996: 54).

Hall analiza la estructura organizacional de diferentes formas. Una de ellas es atendiendo a su complejidad, referida a aspectos como la división del trabajo y los niveles jerárquicos. Hall señala que el nivel de complejidad varía, no solo de una organización a otra, sino incluso entre partes de una misma organización, lo cual trae consigo un ámbito de desempeño más demandante: "las organizaciones complejas contienen muchas subpartes que requieren de coordinación y control, y mientras más compleja es una organización, más serios se vuelven estos puntos" (Hall, 1996: 56). La complejidad de las estructuras organizacionales se puede ver en un plano horizontal, así como de forma vertical, e incluso dilucidar el grado de dispersión que presenta.

El análisis de lo que Hall llama la formalización de la organización, cobra una gran importancia en relación con la influencia que ejerce sobre los individuos, pues está directamente relacionada con "las reglas y procedimientos diseñados para manejar las contingencias que enfrenta la organización". Así, podemos encontrar organizaciones con una formalización "máxima", donde encontramos reglas y procedimientos explícitos, que pueden ser más o menos rígidos; y otras con una formalización "mínima", donde la discrecionalidad de los miembros es indispensable para hacer frente a las situaciones sin precedente que se presentan como una constante.

Un tercer aspecto relevante para el análisis de las estructuras organizacionales es el grado de centralización que presentan., entendida ésta como la forma en la que se distribuye el poder al interior de las organizaciones, y que tan concentrado o disperso se encuentra.

Como apuntábamos antes, la estructura de la organización académica debe ser sujeta a análisis considerando su particularidad, e incluso situándola en un contexto espacial y temporal determinado. En su tesis doctoral sobre la universidad en México, Eduardo Ibarra retoma dos nociones importantes para definir la organización académica. Por un lado, alude al planteamiento de Cohen y March, entre otros autores, de organizaciones o *sistemas flojamente acoplados*, en cuyo interior podemos dar cuenta de un acoplamiento laxo entre problemas y soluciones, procesos y resultados, creencias y elecciones. Éstas, dice: "...son organizaciones que se caracterizan por la poca claridad y la baja consistencia de sus objetivos, por la indeterminación o la amplia variabilidad de sus procesos y medios de trabajo, y por una participación fluida, casual y variable en la toma de decisiones." (Ibarra; 1998: 153)

Por otro lado, recurre al modelo denominado *garbage-can model*, o de bote de basura, el cual procede del mismo enfoque que la idea anterior, y destaca la forma en la que se toman las decisiones en ese tipo de situaciones. Es decir: "...representa contextos en los que predomina la coincidencia fortuita de personas, problemas, soluciones y elecciones." (Ibarra; 1998: 153)

En este tenor, Ibarra señala que estas ideas permiten reconocer la presencia de un cierto orden en la organización académica, más específicamente universitaria, en el seno del desorden aparente, al estilo de una anarquía organizada:

"...la importancia de este enfoque no se ubica tanto en el hecho de destacar que existen algunas organizaciones menos estructuradas que otras, o en reconocer que hay organizaciones que poseen un cierto grado de "desorden"; más bien, su fortaleza se encuentra en su capacidad para describir y explicar la realidad de organizaciones que se fundamentan en un *principio distinto de orden*, en donde *el acoplamiento flojo es posible, porque existen otros elementos de la organización y su medio que facilitan un control estricto, aunque sea menos evidente*" (Ibarra, 1998: 154).

Tales elementos se hallarian, según Ibarra, en los contrapesos que ofrece la propia dinámica de la universidad, tales como la calificación académica de los miembros de la organización, las evaluaciones a las que se someten con regularidad, el reconocimiento o sanción de los pares, etc. que funcionan de manera más efectiva: "...las relaciones políticas entre los miembros de la universidad determinan los accesos y las prohibiciones, estableciendo un esquema dual en el que las formas funcionan como mecanismo de contención, y las brechas y veredas como su contrapeso" (Ibarra, 1998: 155).

Es claro que la actividad académica organizada habrá de analizarse tomando en cuenta múltiples aspectos. Burton Clark aborda algunos de ellos que a continuación retomamos por considerarlos de importancia particular.

Conocimiento

Clark llama la atención sobre el hecho de que la organización académica difiere sustancialmente de organizaciones industriales o gubernamentales, principalmente por su fundamento en el conocimiento. Desde su origen, la organización académica ha estado destinada "...al control de la técnica y el conocimiento avanzados" (Clark, 1991:33).

El conocimiento debe ser entendido como el cúmulo de temas y ámbitos de pensamiento que se generan y manejan al interior de la organización académica. Su producción y consecuente divulgación son uno de los objetivos centrales de la organización universitaria, y juega un papel importante en la conformación de su estructura.

El conocimiento que se encuentra en las instituciones de educación superior es notablemente más específico y especializado que aquel que se imparte en los niveles básico y medio. Está vinculado enormemente con la forma en la que se organiza la labor académica, en torno a disciplinas específicas y altamente diferenciadas entre sí, y que ostentan una legitimidad especial, en el sentido de que definen lo que puede considerarse como conocimiento legítimo (Clark, 1991: 53).

Trabajo

Clark somete a análisis la manera en la que se divide el trabajo en la organización académica, o como él lo expresa, la "definición y (. . .) delegación de tareas" (Clark, 1991:55).

De acuerdo con Clark, el trabajo académico se concentra en torno a la disciplina, definida como "una forma especializada de organización", especializada por temas, o campos de conocimiento. El peso específico de la disciplina sobre el académico es mucho mayor que el que ejerce sobre él el establecimiento. Esto es así, fundamentalmente, puesto que las disciplinas contribuyen a la formación de un fuerte sentido de pertenencia en los académicos, incluso a niveles que sobrepasan el plano local, para configura comunidades mundiales de científicos disciplinares.

Por otro lado, las disciplinas dominan la vida laboral de los académicos, en tanto que éstas determinan, en gran medida, la forma en la que se divide el trabajo y dotan a las divisiones de contenido. En este sentido, Holzner y Marx afirman que: "pocas instituciones contemporáneas han exigido tan insistente y exitosamente la lealtad absoluta y el esfuerzo continuo de sus miembros como lo han hecho las disciplinas académicas" (en Clark, 1991:62).

Las disciplinas, agrupadas en departamentos, reclaman el predominio en el campo del quehacer académico para el que se encuentran calificados y difícilmente se presentan disputas en ese sentido. En palabras de Clark:

"Los miembros académicos de un departamento de física cumplen esta función, y ningún otro grupo en la institución o el sistema en general puede afirmar legítimamente que su conocimiento de la física o de la operación del campo de la física es semejante al de los físicos" (Clark, 1991:62).

Es decir, la consolidación de la noción de legitimidad a la que aludíamos al hablar de la generación y divulgación de conocimiento legítimo por parte de las disciplinas, se ve reforzada en la división fáctica del trabajo académico. Así, Clark afirma: "...la disciplina –no la institución– tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los académicos" (Clark, 1991:58).

Clark llama la atención sobre el hecho de que, al interior de la organización académica, la profesión misma se encuentra fragmentada, puesto que a pesar de que los académicos son todos agrupados bajo la categoría profesor, sus respectivas áreas difieren mucho entre sí, y ninguna puede calificarse como predominante, como sucede en otras profesiones. A ese respecto, Clark afirma que:

"...la singularidad de las instituciones y los sistemas académicos consiste en el alto grado de fragmentación profesional. En el pasado era posible que una facultad de leyes o de filosofía dominara una universidad. Semejante imperialismo en las disciplinas suele subsistir en los sistemas de educación superior de algunos países subdesarrollados. Pero en los sistemas modernos, por sí sola está en capacidad de dominar a las otras en la institución o el sistema. Antes que un grupo fuertemente cohesionado de profesionales con una visión única del mundo, los sistemas académicos se presentan como endebles combinaciones de múltiples tipos profesionales" (Clark, 1991:65).

Clark plantea una división de los establecimientos académicos en cuatro ejes básicos. Al interior de las instituciones de manera horizontal en secciones, y verticalmente en niveles. Por otra parte, las divisiones entre instituciones son designadas por él como sectores, de manera horizontal, y jerarquías, en un eje vertical.

Así mismo, Clark retoma la idea de estructuras flojamente acopladas al hablar de un tejido flojo de la organización académica. Resalta que los sistemas académicos son precisamente "sectores flojamente articulados de la sociedad en su conjunto", y señala que a pesar de la fragmentación profesional a la que aludíamos, no solo al interior de las instituciones, sino como característica de los sistemas generales o nacionales, estos no se encuentran necesariamente dispersos (Clark, 1991:112).

Creencias

Es en este sentido que Clark incorpora a su análisis las creencias de los grupos académicos, al considerarlas constitutivas de una dimensión adicional de la organización de importancia fundamental. Desafortunadamente, valora Clark, los estudios sobre las organizaciones han subestimado el aspecto simbólico de su objeto de estudio. Así, plantea la pregunta de si una cultura de lo legal, lo estatutario y de orden administrativo, cumple o no una función importante en la construcción e integración simbólica de los sistemas académicos.

Clark abre su análisis al respecto con la consideración de la riqueza ideológica de los sistemas académicos, deriva de su propia composición: "Los sistemas académicos poseen una gran riqueza ideológica porque contienen una multiplicidad de agrupamientos anidados que manufacturan la cultura como parte de su trabajo y de su interés" (Clark, 1991:117). En general, es cierto que las instituciones de educación superior poseen, más allá del elemento formal, una autonomía en las formas culturales que presentan. Parecieran tomar líneas generales de las sociedades en las que se encuentran, para luego amalgamarlas con las visiones propias de las disciplinas.

A pesar de las influencias externas, es al interior de la propia academia, considera Clark, donde debe centrarse nuestra atención en lo que hace al aspecto simbólico. En primera instancia, señala que es posible identificar una cultura de la disciplina, la cual exalta una serie de principios y creencias propias de cada disciplina. De ahí provienen los principales paradigmas científicos disciplinares, e incluso la posibilidad de padres fundadores o clásicos de las disciplinas. Igualmente se crea un "vocabulario común" que se convierte en parte del patrimonio de las disciplinas, y que es reflejo de las modificaciones en el sistema de creencias que soporta la disciplina.

Algunas disciplinas se presentan como más susceptibles a los cambios contextuales que ocurren hacia fuera, mientras que otras parecen mostrar una mayor reticencia a estos. En este sentido, Clark afirma que: "...la sociología, la ciencia política y la historia son disciplinas relativamente abiertas, en comparación con las que tienden más a operar como sistemas culturales cerrados, como las matemáticas, la física y la química" (Clark, 1991:124). Ciertamente, las disciplinas

sociales han adquirido, además, funciones atribuidas por la sociedad no solo de asimilación de estos cambios en el contexto, sino incluso para generarlos o conducirlos.

Por otra parte, existe también una cultura propia de cada institución académica, o cultura del establecimiento como le denomina Clark. Esta fuente de cultura académica presenta una variedad importante de contenidos y relevancia, entre los distintos sistemas, e incluso al interior de un sistema académico nacional. El autor señala cinco elementos que determinan “el poder de vinculación de los símbolos institucionales”: 1 el tamaño de la organización, 2 el grado de integración organizacional, 3 la edad de la propia organización, 4 las luchas que la organización ha enfrentado históricamente, y 5 un contexto competitivo con otras organizaciones (Clark, 1991:125). Es posible también identificar una serie de subculturas al interior del establecimiento, basadas en la adquisición y el desempeño de los roles de estudiante, profesor o administrador.

La cultura de la profesión, es otra fuente importante para la conformación de las creencias de la organización académica, aunque de carácter mucho menos directo. Se basa en la idea de la trascendencia de la profesión avocada a la generación y divulgación del conocimiento. De acuerdo con Clark: “La cultura de la profesión no tiene empacho en afirmar, con toda indiscreción, los derechos del profesorado al poder y al estatus” (Clark, 1991:139).

Sin duda, la referencia en las creencias académicas al sistema nacional en su conjunto es de importancia fundamental. La llamada por Clark cultura del sistema, se conforma por una serie de carencias relacionadas con aspectos como el acceso, la especialización, el empleo y la investigación. Es claro, por ejemplo, como las universidades han sido un foro propicio para discusiones que atraviesan estos aspectos, tales como la democratización, la política de estado, etc.

En cuanto al acceso, Clark plantea, que existen importantes diferencias entre los diversos sistemas en cuanto a la amplitud que debe darse al acceso, es decir, si éste debe restringirse intensamente, o debe volverse más abierto e incluyente. Las carreras a seguirse y apoyarse con mayor ímpetu al interior de los sistemas dan cuenta de las creencias en el mismo sobre la especialización.

Una consideración aparte merecen las creencias académicas sobre la vinculación de la educación con el mercado de trabajo, las cuales según Clark, presentan "diferencias fundamentales entre los sistemas nacionales." Afirma que: "*La principal diferencia es la tendencia a canalizarla exclusivamente hacia el empleo estatal y el ejercicio independiente de la profesión, excluyendo el sector de negocios, o bien la orientación de los graduados hacia todos estos sectores incluyendo el de las empresas privadas*" (Clark, 1991:145).

Finalmente, Clark destaca las importantes diferencias entre los sistemas respecto al vínculo que debe existir entre investigación y la docencia. Mientras que en sistemas como el alemán, el británico o el norteamericano, existe una estrecha vinculación de los investigadores con labores docentes, sistemas como el francés han concebido históricamente por separado ambas labores. En México se observa una mayor tendencia al modelo francés, aunque durante las últimas décadas del siglo pasado, comenzaron a crearse nuevas universidades, afines a los modelos departamentales favorables a la vinculación entre docencia e investigación.

Así, Clark afirma que: "Simbólicamente, los sistemas académicos modernos constituyen vastos cúmulos de líneas de integración entre cruzadas y de unidades de conjunto." Y agrega: "Puesto que en los contenidos de conocimiento y los significados asociados a las materias académicas la fragmentación es la fuerza dominante, hay muchas tendencias centrifugas por contrarrestar" (Clark, 1991:157).

Autoridad

Para Clark: "No es posible discutir el trabajo y las creencias sin tocar los aspectos relacionados con la autoridad, la cátedra en el sistema europeo es una forma de autoridad, además de un modo de organizar el trabajo" (Clark, 1991:159). En este sentido, plantea la existencia de diferentes niveles de autoridad, o de "autoridades" diferenciadas, ya sea que se encuentren formalmente designadas o no.

En los niveles de autoridad, que no necesariamente aparecen en todos los sistemas, podemos ubicar, en primera instancia, el departamento, y en seguida la facultad, identificados por Clark como "la infraestructura de un sistema nacional". Un tercer nivel es el que representa la propia universidad, o establecimiento, la cual se erige como una "estructura intermedia" entre la base los niveles superiores, en los cuales encontramos a las instancias de agrupación de establecimientos o confederadas, a los gobiernos locales, y finalmente a los gobiernos nacionales.

Luego de advertir que es posible encontrar un sinnúmero de formas de autoridad al interior de los sistemas, Clark identifica variaciones en ellas cuya regularidad permite caracterizarlas como básicas. En primer lugar, aborda la autoridad que se basa en la disciplina. Ésta puede ser personalista, como la que reside en los profesores, y que posee un importante contenido de poder que se ejerce de manera individual. Puede también tomar la forma de autoridad colegiada, referida al "control colectivo por medio de un cuerpo de pares" (Clark, 1991:166)

Dentro de la autoridad disciplinar también es notable la autoridad de orden gremial, que suele derivar de las dos expuestas anteriormente, y la de carácter meramente profesional, basada en la competencia técnica, al estilo más puro de la burocracia, y manifestada a través de las formas personalistas, colegiada y gremiales en distintos momentos.

En un segundo momento, Clark analiza la autoridad basada en el establecimiento. En su seno, señala la coexistencia de una autoridad que denomina *del patronato*, ejercida por agentes externos que se dedican parcialmente a dicha labor, con las formas burocráticas institucionales, mucho más extendidas.

Respecto a la autoridad que se basa en el sistema, identifica una autoridad burocrática gubernamental, así como la autoridad política, al considerar que la organización académica se encuentra estrechamente vinculada con el poder político, o más bien: "...condicionada por la naturaleza del aparato estatal y por el modo en que se ejerce la autoridad política en general" (Clark, 1991:178).

Finalmente, Clark considera la noción de autoridad carismática, referida "...a la disposición de un grupo de personas a seguir a un individuo y aceptar sus dictados a causa de sus características personales extraordinarias...", la cual designa como un comodín de la autoridad misma. A pesar de ser inestable, puesto que su existencia está supeditada a la aceptación de los seguidores, posee una gran fuerza de acción.

Clark advierte que son poco comunes los casos en los que el carisma en sí mismo concita de manera espectacular el apoyo de grupos importantes de los miembros de la organización. En cambio, señala que el carisma suele ser un elemento que se combina con la autoridad conferida por el puesto burocrático y que así la potencian.

No obstante, es innegable la autoridad simbólica que, por ejemplo, revisten en las sociedades los grupos denominados como intelectuales, cuya participación en procesos de transformación social y de conservación por igual, suele ser utilizada, o perseguida, por los distintos grupos gobernantes.

Comentario Final

Como apuntamos al inicio de este trabajo, las organizaciones en la vida moderna se han posicionado como la forma central para estructurar nuestra vida en sociedad. Aspectos que nacieron en el seno de lo privado, como la educación, han pasado a la esfera de lo público, a través de la consolidación de organizaciones educativas.

La forma burocrática de organización parece haber alcanzado a casi todo tipo de estos agrupamientos, y la organización académica no ha sido la excepción. No obstante, ésta es mucho más compleja en su forma y funcionamiento. De esto hemos de concluir, que su estudio debe ser abordado desde un punto de vista muy cuidadoso, respecto a los modelos que se utilicen para su análisis, que derivan en su mayoría del análisis de organizaciones económicas o de empresa.

Por ello es importante comenzar a mirar a la organización académica "de adentro hacia fuera", luego de haber planteado que se trata de un cuerpo en aparente desorden, pero que se va

ordenando al comenzar su análisis por lo que ocurre en los núcleos de su estructura, como los que mencionamos como parte de los estudios de Clark.

La relación entre educación y movilidad social

SEMINARIO VIII DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. PROBLEMAS SELECTOS III:
MOVILIDAD Y OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Profesor: Romualdo López Zárate

Isaac Ali Siles Bárcenas

La desigualdad en las sociedades

En todas las sociedades a lo largo de la historia, la desigualdad entre los individuos y grupos de individuos en su seno aparece como algo inherente a su propia naturaleza. Anthony Giddens afirma que la desigualdad se halla incluso en las sociedades más simples, basada en los criterios más diversos.

Varios autores se han dedicado al estudio de este fenómeno al considerarlo de importancia fundamental para la sociología. Uno de ellos es Bernard Barber, quien identifica una preocupación por estos temas en el pensamiento de autores tan trascendentes como el propio Aristóteles, o los primeros sociólogos, entre ellos Durkheim.

Giddens señala que el análisis sociológico del fenómeno de la diferenciación ha devenido en la categoría de Estratificación social, la cual alude a: "...las desigualdades estructurales que existen entre diferentes grupos de individuos" (Giddens, 1995:316). Barber, por su parte, incorpora en esta noción la idea de movimiento, al asegurar que las sociedades humanas son: "...sistemas dinámicos en los que las actividades y los papeles diferenciados son valorados en diferentes grados" (Barber, 1978:11).

Barber distingue tres tareas fundamentales en el estudio de la desigualdad, a saber 1. La descripción de los procesos de valoración en la sociedad, 2. La descripción de la diferenciación social, y más importante aún 3. La descripción de "...la estructura, funciones y disfunciones de la estratificación social como un aspecto de la sociedad." Así, la estratificación social para Barber: "Es el producto de la interacción y la valoración sociales... la estructura de jerarquías diferenciales que parece existir en todas las sociedades" (Barber, 1978:12).

Giddens aporta una caracterización de los que, a su juicio, pueden considerarse como los principales sistemas de estratificación. Entre ellos se destacan la esclavitud, descrita por él como "una forma extrema de desigualdad", el sistema de castas "extremadamente elaborado... (basado en) una diversidad de creencias y prácticas variables difusamente conectadas.", o el sistema estamental, o de estados, fundamentado en la existencia de: "una aristocracia tradicional basada en la nobleza de cuna" (Giddens, 1978:316-318).

En este sentido, las sociedades más contemporáneas deben identificarse, en su mayoría, con los sistemas de clase, los cuales poseen importantes diferencias respecto a los anteriormente mencionados. En primer lugar, su constitución no se halla en relación con aspectos jurídicos o religiosos que reglamente la pertenencia a una clase determinada, sino que los límites entre los estratos son difusos. En segundo término, la clase debe ser considerada como adquirida antes que recibida, dando un lugar importantísimo a la movilidad social. Tercero, las clases se constituyen a partir de un fundamento principalmente económico, relacionado con la posesión de bienes materiales, más que con asuntos de carácter simbólico. Por último, los sistemas de clases funcionan a un nivel mucho más impersonal y de grandes estructuras que los otros sistemas (Giddens, 1995:318-319)

Por su parte, Barber plantea la importancia de estudiar las relaciones entre la diferenciación y la valoración al interior de las sociedades, que dan lugar a los distintos sistemas de estratificación. Luego de exponer la importancia y el carácter necesario de una valoración de los papeles diferenciados, afirma que la relación entre ambas categorías dista mucho de una coincidencia plena. Es decir: "...la congruencia de los valores y los papeles funcionalmente diferenciados está lejos de ser perfecta." (Barber, 1978: 13) Para ello recurre a los estudios comparativos de Inkeles y Rossi, los cuales contrastan la valoración de tales aspectos al interior de seis países industrializados, encontrando similitudes muy importantes, y diferencias menores.

De esta forma, Barber puede delinear una definición más acabada de sistema de estratificación, y afirma que se trata de: "...una estructura de desigualdades regularizadas en la que los hombres son situados más arriba o más abajo, de acuerdo con el valor que se concede a sus varios papeles y actividades sociales" (Barber, 1978:17).

Para Barber, los sistemas de estratificación tiene una función integradora, con la que cumplen al proveer a los individuos de un sentimiento de justicia en la valoración y las reglas estipuladas para tal fin; y una función instrumental o adaptativa, que se cumple con la existencia de un sistema de servicios y recompensas que alientan la realización de las actividades altamente valoradas, y que además castiga o sanciona la comisión de actos no deseados o pobremente valorados (Barber, 1978:17).

Desde luego, también es posible encontrar en los sistemas de estratificación aspectos disfuncionales. Un ejemplo puede verse con claridad cuando se piensa en que lo que es funcional para una parte de la sociedad no lo es para otra, u otras partes. Ello es fácil de entender, si se considera que la sociedad funciona con base en el equilibrio de estas partes funcionales y disfuncionales, o como lo afirma Barber. "El mejor modo de concebir a la sociedad es considerarla un equilibrio dinámico en el que las diferentes partes actúan constantemente unas sobre otras de tal manera que se sostengan o se modifiquen las unas a las otras, y quizás también a la sociedad en general." (Barber; 1978. 21)

Existe una serie de enfoques avocados a encontrar una explicación al fenómeno de la desigualdad. Giddens identifica dos de ellos como los más importantes, los desarrollados por Karl Marx y Max Weber, además de una serie de desarrollos posteriores a sus respectivas teorías, realizados por diversos autores.

En el centro del análisis de Marx sobre la estratificación, se encuentra la categoría de clase. Según Giddens, en la teoría marxista, ésta consiste de: "...un grupo de personas que tienen una relación común con los medios de producción..." (Giddens, 1995:321). De esta forma, en las sociedades capitalistas modernas podemos ubicar dos clases fundamentales: los capitalistas, dueños de los medios industriales de producción, y la clase obrera, también llamada: el proletariado. Éstos al no poseer sus propios medios de producción, se ven sujetos a una relación de explotación basada en la capacidad con la que cuentan para generar plusvalía.

Giddens señala que para Marx las desigualdades en el sistema capitalista son particularmente impresionantes, toda vez que éste genera riqueza a un ritmo vertiginoso nunca antes conocido en la historia de la vida en sociedad. Sin embargo, tal riqueza es acumulada por los capitalistas de modo tal que los trabajadores tienen un acceso por demás limitado a ella. Así, es relativamente sencillo dar cuenta del carácter eminentemente económico de la desigualdad estructurada del que Marx dota a su categoría de clase (Giddens, 1995).

Por otro lado, Giddens describe la concepción de Weber del fenómeno de la estratificación y afirma que: "...parte del análisis desarrollado por Marx, modificándolo y reelaborándolo" (Giddens; 1995:322). No obstante, señala que es preciso considerar cuando menos dos diferencias sustanciales. En primer

término, la existencia de condiciones económicas objetivas en la conformación de las clases, no asociadas a la relación de posesión con los medios de producción, sino más bien con conocimientos técnicos. Y segundo, y central en el planteamiento de Weber, el concepto de: "ESTATUS (que) alude a las diferencias que existen entre dos grupos en relación a la reputación o al prestigio que les conceden los demás" (Giddens, 1995:323).

De este modo, los grupos que gozan de un prestigio elevado y una reputación positiva, la cual puede derivar de la ocupación, el linaje, u otra serie de elementos de carácter más subjetivo, pueden ser encontrados en las partes más altas de la escala social, y lo mismo en sentido inverso. Así, Giddens afirma que:

"Aunque la clase venga dada de forma objetiva, la posición depende de la evaluación subjetiva que tengan las personas sobre las diferencias sociales. Las clases se derivan de los factores económicos que están relacionados con la propiedad y las ganancias; la posición se rige por la cambiante forma de vida de cada grupo" (Giddens, 1995:323).

Un elemento más a considerar en el planteamiento de Weber, es el de partido, que refiere a un grupo de individuos conformado alrededor de orígenes e intereses comunes. Estos grupos interactúan con las clases y tienen repercusiones en ellas en una dimensión similar a la de los aspectos económicos y de estatus.

Giddens destaca también los planteamientos teóricos de Olin Wright, cuya teoría considera una incorporación de los conceptos weberianos en un cuadro analítico fundamentalmente heredado de Marx, y que incorpora el análisis de la clase que detenta el poder financiero; y de Frank Parkin, de tradición más bien weberiana, y cuyo aporte fundamental se basa en la noción de la propiedad como cierre social, y los inherentes procesos de exclusión y usurpación.

Al plantear la pregunta sobre si la estratificación social es inevitable, Barber es contundente al responder afirmativamente, sancionando la existencia de algún tipo de sistema de estratificación como una necesidad para las sociedades. No obstante, explora la posibilidad de reducir los efectos no deseados de la diferenciación, a través de la proposición de una valoración similar de los diferentes papeles socialmente necesarios. Por supuesto, tal problemática debe ser abordada en los términos de un análisis

de los criterios de valoración que él mismo propone en el segundo capítulo de su obra *Estratificación Social*, y que incorpora elementos tanto de carácter objetivo, cuanto subjetivo (Barber, 1978).

Función de la educación en la movilidad social

En relación con lo anteriormente mencionado, el diccionario de sociología de Henry Pratt Fairchild define a la movilidad social como: "Movimiento de personas de un grupo social a otro." y – agrega – "... no tiene que ver teóricamente con la movilidad física de una persona" (Fairchild, 1997:192).

Este movimiento está directamente vinculado con la posibilidad de los individuos de ascender o descender, más específicamente, de un estrato a otro.

Como lo apunta Giddens, la movilidad, o mejor dicho el grado de movilidad en una sociedad, permite establecer su nivel de apertura, o en otras palabras, que tan factible es para un individuo cuyo origen reside en los estratos inferiores ascender en "la escala socioeconómica" (Giddens, 1995:347). Por eso, es precisamente en el ámbito de la discusión sobre la movilidad social, donde la educación, en particular la escolarizada, ha jugado un papel central. Ello ha sido en función de la expectativa de movilidad conferida al sistema de educación para proveer a los individuos de herramientas para alcanzar ese fin.

Como se mencionó en la primera parte de este trabajo, se pueden encontrar en la estratificación social funciones de carácter funcional, como la integración o la de adaptación, al tiempo que de orden disfuncional (Barber, 1978). En este sentido, los sistemas de educación parecen estar destinados a cumplir una importante función, colaborando en alguna medida con la idea de que la distribución en el sistema de estratificación es justa y deseable, y colocando al mérito en el centro de la discusión sobre la movilidad.

Barber señala que, dado que la valoración de los papeles es un asunto central en la estratificación, existen variados criterios que intervienen en ella, aunque debemos advertir que no todos los distintos aspectos de la vida social constituyen un criterio, y que no todos aquellos que lo logran tienen el mismo peso:

"...cada uno de los papeles y actividades de un individuo es potencialmente un criterio de valoración, o una base, por la cual está determinada su posición en el sistema de estratificación... Pero no todos los criterios potenciales de valoración llegan a serlo realmente, ni tienen la misma importancia todos los criterios reales" (Barber, 1978:29).

De la misma forma, entre los criterios de valoración reales, ninguno tiene la primacia sobre todos los demás, y ninguno puede ser completamente soslayado en el proceso valorativo.

En este sentido, hace una primera distinción entre criterios de valoración primarios y secundarios. Los criterios de valoración primarios aluden a los papeles sociales considerados como funcionalmente esenciales, que demandan a los individuos que los realizan una acción constante en ellos, como pueden ser los papeles económicos o políticos. Los criterios secundarios están más bien relacionados con asuntos como el linaje, la riqueza o las cualidades personales.

Para Barber, las sociedades industriales modernas tienden a valorar altamente los papeles económicos, educativos y científicos, a la par de los papeles políticos, religiosos y militares, tradicionalmente de gran valía. Lo anterior puede ser explicado en virtud de la función que dichos papeles cumplen en el establecimiento de un sistema claro de recompensas y castigos para quienes los desempeñan, puesto que su correcto desenvolvimiento es valorado no solo por la sociedad subjetivamente, sino también de manera objetiva, por ejemplo a través del pago de dinero. Así, afirma que:

"En relación con sus funciones para la sociedad en general, este segundo grupo de papeles (económicos, educativos y científicos) puede considerarse más instrumental y adaptativo, en comparación con las funciones más integradoras que tienen los papeles religiosos y políticos" (Barber, 1978:32).

En este mismo sentido, Barber señala que los papeles considerados como funcionalmente necesarios deben ser dimensionados de acuerdo con dos nociones importantes: el saber y la responsabilidad. El saber refiere a "...la posesión de un conjunto de ideas y de destrezas asociadas a ellas que son pertinentes a un papel social dado" (Barber, 1978:34). Por su parte la responsabilidad se define como la "...posesión de autoridad y la capacidad necesarias para dirigir las actividades de uno o más (individuos)..." (Barber, 1978:35). A este respecto, podría afirmarse que: "cuanto mayor sea el grado de

saber o de responsabilidad, o de ambas cosas juntas, necesario para actuar en un papel dado, más alta será la posición en los estratos del que está colocado en esa posición" (Barber, 1978:34).

Raymond Boudon (1983) afirma que: "la desigualdad de las oportunidades ante la enseñanza ha decrecido de manera lenta y regular en el curso de los últimos decenios .. No obstante, esta disminución no ha tenido más que efectos modestos sobre el nivel de la herencia social.... las probabilidades de ascenso, descenso o estabilidad social (movilidad social) de una generación a otra (intergeneracional) no cambian sino débilmente en el tiempo". Es decir, la relación entre educación y movilidad social, si bien en algún sentido estrecha, está lejos de ser unidireccional.

Lo anterior se hace evidente al acudir a estudios realizados por diversos investigadores. Alain Gerard y Henri Bastide analizan el éxito escolar en Francia, no solo en función de la herencia cultural, la motivación y las aspiraciones de los alumnos, sino tratando de describir qué mecanismos actúan al interior de las instituciones en ese sentido (Gerard y Bastide, 1980).

Establecen la importancia de la regularidad en el éxito de los alumnos y afirman que: "la elección en la primera orientación y el retraso escolar tienen efectos acumulativos que eliminan rápidamente a los no aptos" (Gerard y Bastide, 248:1980).

Por otro lado, para Reynard Bendix y Seymour M. Lipset, la educación tiene una relación importante con la movilidad pero no en un sentido positivo. Afirman que la deficiente educación de los padres de las clases menos favorecidas impide una orientación adecuada para sus hijos, respecto a en qué sentido deben orientar su formación académica. Pero más importante es el hecho de lo que ellos llaman "herencia profesional", que alude al hecho de los hijos de padres con profesiones altamente valoradas y con un prestigio elevado se coloquen hacia arriba en el sistema de estratificación, y se verifique en los estratos bajos de manera análoga (Bendix y Lipset, 1980).

Lo anterior es generalizable hasta cierto punto, a pesar de que pueden identificarse variaciones en este patrón:

"Existe una fuerte correlación entre el status profesional de los padres y el status profesional que los hijos ocupan durante la mayor parte de su carrera. Pero es igualmente claro que la mayor parte de los hombres que se han beneficiado de un origen social elevado han ocupado, en un

momento dado, posiciones manuales de nivel inferior, y que casi la mitad de los hombres provenientes de las clases obreras han ocupado al menos una posición de nivel elevado" (Bendix y Lipset, 1980:256).

Por su parte, Christopher Jenks y Mary J. Bane concluyen a partir de un estudio del sistema educativo estadounidense, que la escuela no juega un papel importante en la superación de la desigualdad, pero que tampoco es responsable de producirla. Más bien su planteamiento parece cercano al de Christian Baudelot y Roger Establet (1975), también resultante de la investigación empírica en Francia, en el sentido de que la escuela más bien reproduce las desigualdades ya existentes en la sociedad en general. La propuesta de estos autores lleva aparejada, de manera más o menos explícita, un proyecto político ideológico:

"Si se quiere eliminar la desigualdad económica es preciso hacer del poder público un objetivo explícito, no contentándose con que se pueda llegar a él asegurando a cada uno oportunidades iguales de éxito o fracaso. Si se quiere una estructura profesional menos jerárquica, donde la distancia social entre la cumbre y la base esté disminuida, habrá que desplegar esfuerzos deliberados para reorganizar el trabajo y redistribuir el poder en el seno de las organizaciones" (Jenks y Bane, 1980:286).

Boudon condensa las posibles explicaciones, esbozadas por las teorías de orden micro sociológico, del por qué de la desigualdad escolar. En primer lugar, refiere a las propuestas de estudiosos como Kahl o Hyman, en el sentido de que las diferencias derivan de la variación entre los sistemas de valores asumidos por las distintas clases. Cuestiona la relatividad de tal argumento apoyado en las proposiciones de Keller y Zavalloni en el sentido de la importancia de la posición social, las cuales aluden a la valoración de los certificados como vehículo al éxito, presente en los distintos estratos o clases sociales (Boudon, 1983).

Otra vertiente micro, es la relacionada con la consideración de la herencia cultural de los estudiantes, y su influencia en las etapas más tempranas del proceso de escolarización. En ese orden, Boudon alude a los estudios de Bernstein a propósito del desarrollo lingüístico como una expresión del capital cultural que la familia transmite al individuo. El desarrollo verbal se convierte en una herramienta necesaria para el desarrollo de las capacidades intelectuales, por lo que se vuelve un punto de diferenciación importante en

tal desarrollo. Las clases inferiores poseen un manejo del lenguaje específico que es limitado (Boudon, 1983).

A ese respecto, Boudon describe las ideas de Girard, las cuales consideran no sólo la herencia sino la estructura misma de la familia. De tal suerte, factores como el tamaño de la familia, o las relaciones de autoridad, como lo considera Elder, tienen incidencia en las trayectorias escolares de los individuos. Autores como Krauss, por su parte, exploran nociones como el nivel de aspiraciones en relación con el nivel en la escala social, y las imágenes que de sí mismas y de sus perspectivas, tienen las familias de los estudiantes (Boudon, 1983).

Estudios sobre educación, desigualdad y movilidad en México

En México, históricamente, se ha conferido a la educación un papel central en la formación de una sociedad más igualitaria, coincidente con el proyecto nacional surgido de la revolución. En ese sentido, la educación fue un vehículo importante de movilidad social, especialmente durante los años de importante crecimiento económico del país. El sistema educativo creció, en buena medida, en función de decisiones de orden fundamentalmente político, sobre todo hacia la década de los setentas, favoreciendo avances importantes en el terreno de la cobertura (Fuentes, 1989). No obstante, la educación en México sigue siendo el reflejo de una sociedad con desigualdades importantes.

Jorge Bartolucci hace un recuento de varios estudios respecto al tema de movilidad, realizados para el caso mexicano. La principal crítica de Bartolucci a estos trabajos consiste en que comparten una lectura del fenómeno enclavada en un marco de referencia teórico marxista, renunciando a la posibilidad de un análisis sociológico más fino: "...desafortunadamente, la influencia ejercida por las tesis reproduccionistas orientó el análisis empírico en una misma dirección, haciendo que la producción de conocimientos sobre la desigualdad se estacionara innecesariamente" (Bartolucci, 1994:40).

En este sentido, Bartolucci afirma que el trabajo realizado por María de Ibarrola propone centralmente la existencia de dos proyectos educativos. Uno de ellos emprendido por el Estado y avocado a ampliar las oportunidades de accesos a la educación, con la intención de legitimar su proyecto y ganar apoyo para

él, al tiempo que propicia un grupo de actores importantes para el desarrollo nacional. Por otro lado, un proyecto de la burguesía, orientado principalmente por la noción de calidad, la cual se integra por valores específicos de clase, y concuerda perfectamente con las necesidades del sistema productivo dominante, a saber, un sistema capitalista dependiente que demanda fundamentalmente mano de obra calificada.

Los proyectos propuestos por De Ibarrola no son conflictivos entre sí, sino que han logrado integrarse a lo largo del tiempo, con periodos de predominio de uno u otro. En los últimos años, el modelo de calidad del proyecto educativo de la burguesía parece haber cobrado particular fuerza, e incluso puede observarse como las nociones que han guiado al proyecto burgués se han arraigado en las instituciones públicas de manera muy importante.

Respecto a este trabajo, sería importante plantear la cuestión de si efectivamente podemos aún identificar dos proyectos tan claramente diferenciados, o si se trata de diferencias de matices en el seno de un gran proyecto educativo, generado en un contexto social y político que se reajusta con mayor rapidez y de una influencia creciente de instancias internacionales. Así mismo, la existencia de un modelo económico para la integración a una lógica de economía global, que se encuentra aún vigente.

Por su parte, el estudio de Josefina Granja, según Bartolucci, llega a conclusiones similares aunque por un camino de investigación distinto. Granja llama la atención a lo ocurrido en cuatro instituciones de educación superior del DF, con respecto a lo que se ha llamado la democratización de la educación superior. Señala que si bien la matrícula de dichas instituciones experimenta un aumento importantísimo durante las décadas de sesentas y setentas, a partir del inicio de ésta última también se verifica una disminución general del número de egresados. Esta falta de correspondencia es en lo que la investigadora se basa para cuestionar la citada democratización.

La principal crítica de Bartolucci al trabajo de Granja consiste en la desatención de la autora a las distintas formas en que los individuos aprovechan las oportunidades más igualitarias de acceso a la educación, como los factores sociales que propician la falta de correspondencia entre aumento del acceso y egreso de la educación superior. En cambio, afirma Bartolucci: "Josefina Granja prefirió encontrar respuestas en los "usos" que tiene la escolaridad para las clases sociales. Esto querría

significar que el Estado y la burguesía son quienes, a través de sus proyectos educativos, le imprimen usos contradictorios a la escolaridad" (Bartolucci, 1994:44).

Bartolucci considera un tanto más mesurado el estudio de Carlos Marquis, que aborda el fenómeno con un enfoque de clase sociales en relación con la eficiencia escolar. A pesar de considerar aspectos que presentan cambios importantes, como el género, o la calidad de trabajadores de los alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana, reflexiona Bartolucci, Marquis considera explicativos asuntos de carácter estructural. "Es sorprendente que habiendo atestiguado cambios tan llamativos... el autor se haya empeñado en buscar explicaciones recurriendo a la estructura económica" (Bartolucci, 1994:46). Agrega que los intentos de explicación presentados en tal trabajo son limitados, como el propio autor lo reconoce.

Milena Covo es otra autora a la que Bartolucci refiere, y a la que reconoce como más avanzada en el terreno de la investigación empírica. Su trabajo busca dilucidar que tan viable es hablar de una democratización en la universidad, a través del análisis de una generación de estudiantes de la ENEP Acatlán. Las conclusiones generales de Covo, según Bartolucci, permiten establecer que son los jóvenes provenientes de las clases privilegiadas quienes han encontrado mayores espacios en la universidad, mientras que entre aquellos que provienen de las clases obreras o campesinas se experimenta solo una "movilidad relativa", funcional para la reproducción social llevada a cabo por la escuela.

Bartolucci reconoce en el trabajo de Covo que: "...poner empíricamente en evidencia que, en la universidad, los hijos de propietarios son más exitosos que otros, representa un avance en el modo de referirse al predominio de la burguesía en la escuela." No obstante, advierte que: "... la importancia excesiva otorgada a esta variable oculta la acción de otras que... cuando menos tienen el mismo peso" (Bartolucci, 1994:51).

Como parte de su estudio, Bartolucci concluye que, aun cuando efectivamente las condiciones socioeconómicas o de género de los estudiantes que alcanzan la educación superior, influyen en cierta medida, bajo circunstancias específicas, los alumnos caracterizados como de excelencia e incluso en los estudiantes con trayectorias promedio, presentan poca o nula influencia en su trayectoria escolar, así como en la elección de su área profesional:

"...vale la pena recordar que, tratándose de estudiantes excelentes tanto el hecho de ser mujer u hombre como provenir de un hogar humilde u otro más acomodado no tuvo mayor importancia (...) En cuanto a los estudiantes con historiales escolares promedios... volvió a verificarse la escasa influencia del género y el origen social." (Bartolucci, 1994:148-149).

La situación es un poco distinta en los alumnos con trayectorias "accidentadas" y con bajo rendimiento, donde tales condiciones cobran mayor relevancia.

De importancia fundamental en su estudio, es la noción de la interacción social y su influencia en la trayectoria de los estudiantes, observada por Bartolucci. En este sentido afirma que en oposición al supuesto de la integración de los alumnos al medio escolar incrementa en automático la probabilidad de que permanezca en la escuela: "...la interacción social con los compañeros por medio de las relaciones de amistad puede tanto alentar la persistencia en los estudios como contribuir al retraso y al abandono" (Bartolucci, 1994:151).

Un tercer aspecto de importancia en la propuesta de Bartolucci es el que refiere a las preferencias profesionales de los estudiantes de los alumnos, una clasificación que permite observar las motivaciones sociales que orientan la elección en esta instancia, así como "...captar el contenido situacional que puede llegar a tener la definición de metas y compromisos escolares" (Bartolucci, 1994:151).

En el contexto nacional, existen también mediciones en el ámbito de la educación básica, con relación a la incidencia de los factores socioeconómicos. En el documento titulado "Panorama Educativo de México" se describe el contexto socioeducativo del país hacia 2004, y se intenta establecer una relación entre pobreza y educación. Se definen tres parámetros para estratificar a la población en situación de pobreza, denominados "umbrales (o líneas) monetarios". El primero de ellos se denomina línea de pobreza alimentaria, e incluye a los hogares que no alcanzan a cubrir el costo de la canasta alimentaria, aún con la totalidad de sus ingresos. En segundo lugar, se ubica a los hogares sin capacidad para cubrir los gastos de una canasta alimentaria "más el del valor mínimo por individuo que se estima necesario en salud y educación". A éste umbral se llama línea de pobreza de capacidades. Una tercera línea, la de pobreza de patrimonio, "... equivale a la suma del valor de la canasta alimentaria y los gastos mínimos

estimados, por persona, en educación, salud, educación, vestido, vivienda y transporte público" (INEE, 2004:155).

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ha definido una cuarta línea que incluye, además del costo de la canasta alimentaria, aquellos específicamente necesarios para la educación primaria y secundaria de los miembros de la familia. En 2002, el 33.8 por ciento de los niños en edades entre 3 y 15 años se encontraba en esta situación, mientras que en poblaciones semiurbanas (menores a 15 mil habitantes) representaban un 50.5 por ciento (INEE, 2005).

En lo que se refiere a educación básica, también son observables importantes desigualdades cuando se atiende a asuntos de pertenencia a grupos vulnerables de la sociedad. Para el caso mexicano, la condición de pertenecer a una comunidad y hablar una lengua indígena coloca al 18.6 por ciento de niños entre 5 y 14 años en esa condición en una situación claramente desigual: no asisten a la escuela. Resultados de desigualdad similares son observables al contrastar regiones urbanas y rurales, lo que evidencia la influencia del contexto socioeconómico, e incluso geográfico, en el acceso a las oportunidades. Además, en lo que se refiere al rendimiento escolar de los alumnos de educación básica, es claro que estos factores también condicionan ese rubro. Los alumnos de escuelas privadas obtienen mejores resultados en las pruebas de evaluación estandarizadas que los de instituciones públicas urbanas. Estos a su vez superan a los de poblaciones rurales, y estos últimos a los de escuelas indígenas o cursos comunitarios (INEE, 2005).

El factor edad tiene también un peso específico. Las pruebas estandarizadas antes referidas, también dan cuenta de la desventaja en la que se encuentran los alumnos que se hallan fuera del grupo de edad que corresponde al grado escolar que cursan (INEE, 2005).

Estos informes suelen ser un agregado de datos de carácter cuantitativo, que si bien arrojan luz sobre el comportamiento del fenómeno educativo, suelen dejar fuera aspectos cualitativos, que pueden ser trascendentales en la trayectoria escolar de los individuos, y por tanto, pueden tener una influencia importante en la movilidad.

Un caso particular de movilidad intergeneracional

El análisis de un caso concreto, no representativo, como el de un alumno del Seminario VII de Sociología de la Educación, de la licenciatura en sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, puede arrojar luz sobre el aspecto de movilidad condicionada por la educación. Se parte del supuesto de que el acceso ampliado a la educación, en particular la de carácter superior, favoreció las posibilidades de movilidad en las últimas décadas del siglo XX. Al mismo tiempo, se atiende a la consideración de que mayores oportunidades de acceso a la escolaridad no constituyen un sinónimo de oportunidades más ventajosas de empleo o de mejoras correspondientes en la calidad de vida.

La movilidad puede ser cuantificada mediante la construcción de diversos indicadores. Giddens señala la posibilidad de contrastar a grupos de forma intrageneracional, medida a lo largo de su propia vida, así como intergeneracionalmente, con respecto a generaciones precedentes de padres o abuelos (Giddens, 1995:344).

Nuestra hipótesis para este caso, se centra en que si bien se puede observar un rasgo importante de movilidad en la educación de una generación a otra, éste no se encuentra necesariamente relacionado con una mejora en la calidad de vida, o en la posición en la escala valorativa social. Así mismo, esperamos encontrar una tendencia de incremento en los indicadores que valoramos en las generaciones más jóvenes respecto a las más viejas.

Para observar la movilidad intergeneracional en un caso como el nuestro, tomaremos en cuenta los años de escolaridad alcanzados por abuelos, padres y hermanos del alumno, para compararlos con los 17 años obtenidos por éste, que son equivalentes a cursar desde el preescolar hasta el nivel de licenciatura.

Otro aspecto importante a considerar es el constituido por la ocupación desempeñada por estos mismos grupos generacionales. Aquí se hace necesaria una clasificación previa, similar a la propuesta por Bendix y Lipset (1980), que delinea los grupos de ocupación en función de la valoración y el grado de responsabilidad que ellas implican y permite una jerarquización de tales grupos. De esta forma, se posibilita una contrastación de los niveles alcanzados, en promedio, por los distintos grupos, en dicha escala.

Así, clasificaremos la ocupación como oficio, referente a ocupaciones tradicionales; manual, entendida como actividades en el sector industrial, como la de obrero; manual calificada, similar a la manual pero con cierto grado de calificación, administrativa, referida a las actividades desempeñadas en las empresas de servicios, o en el propio sector industrial pero de orden administrativo; y profesional, que alude al desempeño de profesiones para las que se realizan estudios de educación superior. De manera especial consideramos a la ocupación en el hogar, o ama de casa.

En última instancia, consideraremos la vivienda en la que habitan los distintos grupos como un indicador más de movilidad. Ésta puede ser caracterizada como óptima, buena, regular o deficiente, con base en una escala de puntuación que valora aspectos como la propiedad, el tamaño, los servicios de que dispone, etc

En nuestro caso, más puntualmente, los grupos generacionales se componen de la siguiente forma: el de los abuelos paternos y una abuela materna, quien fue madre soltera. Los tres individuos proceden de un estrato social en general bajo. Para el caso de la abuela paterna no se conoce con exactitud el dato de los años de escolaridad obtenido, al hallarse ella finada. Por su parte, el abuelo paterno declaró haber concluido el cuarto año de primaria y estimó que el dato de su cónyuge era el mismo

Ambos son oriundos de entidades fuera de la ciudad de México, pero criados desde la niñez en un contexto urbano en el cual recibieron su educación. El abuelo declaró haber abandonado los estudios por la necesidad de incorporarse al mercado de trabajo, en un inicio, como aprendiz y posteriormente como trabajador, en el oficio de panadero, ocupación que desempeño hasta la edad en que por ley, pudo jubilarse en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). La posibilidad de aprender este oficio se presentó para él debido a que un tío suyo tenía la misma ocupación.

La abuela materna nació en la ciudad de México, donde ha residido toda su vida, de padres inmigrantes, procedentes del estado de Querétaro. Ella afirma haber completado tres años de educación básica, con el fin de aprender a leer, escribir, y "hacer cuentas", aunque dice no recordar la edad exacta en la que curso tales estudios. Estas habilidades le eran necesarias para trabajar en un expendio de abarrotes como dependiente, ocupación que identifica como su primer empleo remunerado, y que desempeñó

durante su adolescencia. Agrega que, de hecho, ese es el nivel de escolaridad que sus cuatro hermanos, que no murieron durante su infancia, alcanzaron también.

Por otro lado, los padres del alumno nacieron en la ciudad de México. La madre fue la única hija nacida de la abuela, pero desde su infancia vivió en el seno de la familia conformada por una de sus tías, el cónyuge de ésta, dos primos varones mayores que ella y una prima menor. Durante los años en que vivió con ellos, cursó seis años de educación básica, lo mismo que sus primos. Justo a la conclusión de dichos estudios, se mudó con su madre e interrumpió temporalmente su escolarización. Luego de un par de años, accedió junto con su prima a cursar la educación a la que se refiere como "comercial", donde estudió por tres años más y obtuvo un certificado como secretaria. Según su testimonio, todos los gastos generados por su educación fueron cubiertos tanto por su madre como por los tíos con quien vivió. Obtuvo el certificado de educación secundaria, oficialmente, durante su edad adulta.

El padre del alumno se encontraba cursando el tercer año de educación básica cuando la abuela paterna murió. Ésta fue una de las circunstancias, entre otras varias, que motivaron a que el abuelo se mudara a vivir al valle de Toluca, de donde era originaria su segunda esposa. El padre permaneció en la Ciudad de México para continuar estudiando, y fue recibido en el hogar de su tía materna, quien era viuda, donde además vivió con cuatro primos y tres primas. Luego de que culminó los seis años de escolaridad y completó satisfactoriamente su educación básica, se dedicó por tiempo completo a trabajar en el negocio de venta de frutas y jugos de su abuelo materno, con quien vivió por algún tiempo hasta la muerte de éste, luego de la cual regresó a vivir con su tía. Dada la necesidad que tuvo de cambiar de domicilio entre varios de sus tíos y familiares, y la falta de apoyo económico, no continuó estudiando.

El alumno es el segundo de tres hermanos, dos de ellos mujeres. Su hermana mayor concluyó estudios de educación superior en la Universidad Autónoma Metropolitana, en la licenciatura en Diseño de la comunicación gráfica. Su hermana menor concluyó los estudios de bachillerato en el ciclo escolar que finalizó en junio de 2006 y se encuentra en el proceso de matriculación en el sistema de educación superior. Para efectos de este breve análisis, consideramos el supuesto de que ella concluirá satisfactoriamente los estudios de licenciatura. Ninguno de ellos posee estudios de posgrado.

El promedio de años de escolaridad obtenido por los abuelos del alumno es de 3.6. El obtenido por sus padres es ligeramente mayor al doble: 7.5. Ello corresponde a un aumento del 110%. Por su parte, el promedio que se obtiene de los años de estudio de los hermanos del alumno, y de él mismo, es de 17 años, mayor por 9.5 años al de los padres y por 13.4 años al de los abuelos. Así, se verifica un incremento ligeramente mayor, aunque muy similar, en el nivel de escolaridad del 130%, entre el grupo de los padres y el del alumno y sus hermanos. En ese sentido, es clara la existencia de un incremento en el nivel de escolaridad en promedio del 120%, de una generación a otra.

Por otro lado, es importante destacar que la posibilidad o no de continuar estudiando, en el caso de los abuelos, está relacionada con la necesidad de incorporarse a la vida laboral. Para el caso de los padres, parecen tener mucho más peso las condiciones particulares de la historia de vida de los individuos, que las condiciones estructurales, aunque estas últimas también orientan la acción de los propios individuos de la misma forma que con los abuelos. Así mismo, es interesante observar que los padres se encuentran en un grupo de edad que corresponde con una etapa de ampliación exponencial de la matrícula del sistema mexicano de educación. Es también notable que mientras que de entre los padres y los abuelos ninguno alcanzó la educación media superior, en el grupo del alumno y sus hermanos todos ellos llegaron a la educación superior.

En lo que hace a la ocupación de los distintos grupos haremos varias precisiones. En el caso del abuelo paterno encontramos que desde su salida del sistema de escolarización, este se incorpora a la vida laboral. Ahí recibe una instrucción de carácter mucho más informal y tradicional que lo capacita para trabajar como panadero por el resto de su vida productiva, siempre como empleado. Al mudarse a una nueva ciudad, es contratado por una panificadora de nivel semi-industrial, y adquiere un estatus laboral similar al de un obrero, al recibir muchas de las prestaciones que un obrero recibe, principalmente su filiación a un instituto de seguridad social como el IMSS.

Por su parte, la abuela materna inicia su vida laboral en la misma categoría: oficio. Sin embargo, más adelante se coloca en el mercado de trabajo con un empleo de categoría manual por un periodo de varios años, y finalmente vuelve a realizar una actividad de oficio, pues consigue emplearse como portera de

una vecindad y posteriormente como conserje de un jardín de niños, luego de ser despedida por el cierre de la planta donde laboraba como obrera.

La movilidad en la ocupación es también evidente entre el grupo de los abuelos y el de los padres. El nivel más alto alcanzado por ambos es el de una ocupación de orden administrativo. En el caso de la madre, esto ocurre como resultado directo de su escolarización, pues comienza a trabajar como secretaria en una editorial y permanece en ese empleo hasta que nace su primer hijo y decide dejar la vida laboral y dedicarse a ser ama de casa. Por otro lado, el padre comienza a laborar en el sector industrial como obrero, en la categoría de ocupación manual. Trabajó durante treinta y dos años en la misma empresa, y en ese periodo hizo una carrera al interior de la empresa que le permitió llegar a ser supervisor del departamento de ventas, ocupación de orden administrativo, la cual ocupó hasta que falleció.

La mayor del grupo de hermanos se ubica en el nivel de ocupación profesional, dada su incorporación en el mercado de trabajo como profesional en el diseño de materiales impresos y de comunicación informática, a través del diseño de sitios Web. Al igual que con la educación, consideramos el supuesto de que tanto el alumno, como su hermana menor pueden reproducir esa misma trayectoria.

En lo que respecta a la vivienda, encontramos también diferencias importantes. En correspondencia con el índice anteriormente mencionado, el nivel de calidad de la vivienda del grupo de los abuelos se sitúa en regular. El grupo de los padres muestra un incremento en la escala, pues su vivienda puede ser caracterizada como muy buena de acuerdo con el índice establecido. En el siguiente grupo ubicamos únicamente a la hermana mayor, por ser la única de los tres en vivir fuera del hogar familiar, correspondiente al de los padres. La vivienda que ocupa es caracterizada por nuestra clasificación como muy buena, con lo que se continúa con la tendencia ascendente también en esta variable.

Lo más notable del sencillo y breve análisis de estos datos es, por un lado, es que si bien los niveles más bajos de escolaridad corresponden con niveles también bajos de ocupación y vivienda, la relación entre las variables no parece ser proporcional. Por otro lado, observamos que completar los estudios en alguno de los niveles y obtener un certificado de ellos (educación básica, media básica, o superior) incrementó las oportunidades de acceder a ocupaciones más altas en la escala de valoración señalada.

En cuanto a la vivienda, cabe mencionar que los padres accedieron a una vivienda propia, como parte de una política de estado destinada a proporcionar vivienda a la clase trabajadora. Es decir, tal posibilidad se relaciona estrechamente con la ocupación manual alcanzada por el padre, quien en su calidad de obrero pudo acceder a un crédito estatal para adquirir su vivienda, ocasión que no tuvieron los abuelos, en detrimento de la calidad de su vivienda.

Con base en apreciaciones de la madre, el dinamismo económico, que a pesar de su desaceleración durante la década de los setenta, y de la crisis de los años ochenta, favoreció la estabilidad en el sector empresarial, y por tanto la posibilidad de escalar en la jerarquía laboral para el padre. Lo mismo fue posible, a su juicio, gracias a las habilidades y atributos personales del padre.

Para los actores involucrados, la educación aparece como un factor clave en la movilidad evidente entre las generaciones, de manera contundente. Para la abuela materna, es afortunada la inversión realizada en los estudios de la madre, puesto que le permitieron incorporarse al mercado de trabajo y ganar "una cierta independencia" de su cónyuge, a pesar de que ella optó finalmente por dedicarse a las labores del hogar.

Por su parte, la madre se encuentra convencida de que los esfuerzos realizados por los padres para financiar la educación de su primera hija han sido también acertados, pues le han permitido dar un salto mucho mayor en la escala ocupacional, al suyo con respecto a los abuelos. Además, considera, esta ocupación le coloca con perspectivas de mejorar aún más en la escala de vivienda, hasta el nivel óptimo, al obtener una vivienda en propiedad, condición única necesaria para adquirir ese nivel. Al mismo tiempo, otorga a la educación en proceso de los dos hijos restantes una prioridad similar, basada en estas mismas consideraciones.

Un comentario final

A través de este breve ensayo, nos es clara la enorme posibilidad de análisis en torno a los fenómenos de movilidad, especialmente en relación con el ámbito educativo. La revisión de los estudios y autores referidos en este trabajo ha sido útil para conocer el estado que guarda la investigación en este sentido.

Ellos proveen un marco de referencia técnico para el análisis empírico de nuestro objeto de estudio, sobre todo de carácter cuantitativo.

No obstante, considerando la particularidad del caso expuesto anteriormente, parece pertinente buscar incluir en el análisis estudios de orden cualitativo, que permitan incorporar con mucha mayor precisión y certeza aspectos propios de la subjetividad de los actores que influyen en el fenómeno de manera importante, y que se manifiestan claramente en las historias de vida de los propios actores.

En el estudio de caso, por ejemplo, podemos apreciar la influencia que tienen en las trayectorias educativas y ocupacionales de los actores, factores como el medio físico y social en el que se socializan, o los grupos de referencia o pertenencia de los mismos. En nuestro caso, por ejemplo es posible identificar tanto similitudes, como formas muy diferenciadas de organización familiar y de cómo se abordan problemáticas similares, en la generación de los abuelos, que difícilmente nos permitirían hablar de un patrón generacional único.

Por otro lado, en la siguiente generación también hay un impacto de las trayectorias de vida. En el caso del padre, podemos notar que la posibilidad de ingresar al mercado de trabajo se relaciona con otros aspectos distintos a la capacitación para el empleo, de manera distinta a la que ocurre con la madre. Por otro lado, la trayectoria en el empleo para ambos es muy distinta, situación que deriva de aspectos relacionados con el género y las expectativas sociales que se tienen del mismo, mientras que el hombre debe ser el proveedor del hogar, la mujer debe dedicarse al cuidado de los hijos. También se relaciona con atributos personales de los individuos que les permiten ascender en la jerarquía ocupacional.

Ante estas reflexiones cabe la pregunta: ¿vale la pena apostar a la educación como factor de movilidad social? Considerar el caso de la generación del alumno, particularmente el de la hermana mayor parecería ayudarnos a dar una respuesta afirmativa. Sin embargo, también podemos pensar en que no sólo la educación de manera exclusiva, o determinante, habrá de influir en si se presenta efectivamente o no la movilidad.

Bibliografía

Barber, Bernard (1978) *Estratificación Social*, México, FCE.

Bartolucci, Jorge (1994) *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, CESU-UNAM, Porrúa.

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1975) *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI

Bendix, R, y Lipset, S. (1980) "La movilidad social en la sociedad industrial" en Gras, A. *Sociología de la Educación*, Madrid, Narcea.

Boudon, Raymond (1978) "Crítica del empirismo: el caso de la movilidad social" en *La crisis de la sociología*. Barcelona, Editorial Laia.

Boudon, Raymond (1983) *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona, Editorial Laia.

Fairchild, Henry P. (1997) *Diccionario de Sociología*, México, FCE.

Fuentes, Olac (1989) "Las épocas de la universidad mexicana" en *Cuadernos políticos*, No 36., México, Editorial Era.

Giddens, Anthony (1995) "Estratificación y Estructura de Clase" en *Sociología*, Madrid, Alianza: Textos Universitarios.

Girard, A, y Bastide, H (1980) "La orientación y la selección escolares en la Francia contemporánea" en Gras, A. *Sociología de la Educación*, Madrid, Narcea.

INEE (2005) *La calidad de la educación básica en México*, México, INEE

INEE (2004) *Panorama Educativo de México*, México, INEE

Jenks, C. y Bane M. (1980) "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia" en Gras, A. *Sociología de la Educación*, Madrid, Narcea.

La política educativa en el marco de las políticas públicas: EL CASO DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

SEMINARIO IX DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. PROBLEMAS SELECTOS III:
POLÍTICA EDUCATIVA.

Profesora: Judith Pérez Castro

Isaac Ali Siles Bárcenas

Introducción

El diseño y puesta en marcha de las políticas públicas involucra la formulación de normas, el financiamiento de acciones y la toma de decisiones. Implica, además, el diseño de programas para su desarrollo, así como su ubicación en el marco de la ley. Su propósito fundamental puede caracterizarse por la búsqueda de un bien para la sociedad en su conjunto, o para ciertos segmentos de ella. Luego de su implementación, la política se vuelve objeto de análisis en función de los resultados obtenidos, lo cual ayuda a determinar en que medida se alcanzó o no el bien perseguido como fin.

El aumento de la complejidad en las sociedades modernas ha implicado que los límites de acción de las organizaciones sean cada vez más difusos, de ahí que la cantidad de actores involucrados, con sus respectivos intereses, hagan todavía más complejos los procesos.

En el ámbito público tal situación es patente; el empleo, el desarrollo de infraestructura urbana y la calidad de la educación son ejemplos de temas que incuben al Estado y a los privados, haciendo más relevante aún, el reconocimiento de las diferentes dependencias que lo conforman y la integración y cooperación entre ellas. No obstante, cabe acotar que si bien las políticas públicas impactan a la sociedad en su conjunto de manera al menos indirecta, y a sectores específicos de forma más directa, no todos los individuos afectados pueden participar en el diseño de las mismas, de manera igualitaria y abierta. Los especialistas en el tema de la formulación de política pública han acuñado el concepto de "arena de discusión" para referirse al espacio donde se discuten las políticas y donde se decide finalmente cuales son los problemas a tratar y cuales las posibles soluciones.

El presente trabajo tiene como principal objetivo develar la complejidad de las políticas públicas, es decir, explicar brevemente qué son, en qué consisten, cuál es su ciclo de vida y su utilidad. En primer lugar, habremos de realizar un breve recorrido histórico de la evolución de las mismas, con la intención de ubicar las condiciones sociales, históricas y políticas que dieron origen a su estudio y análisis sistemático. Posteriormente, intentamos hacer claros estos conceptos mediante un breve

análisis de una política educativa específica, a saber, la emprendida con la Reforma de la Educación Secundaria.

Un esbozo histórico de las políticas públicas

En primer lugar es importante tratar de definir o dar una explicación de lo que se entiende por ciencia de las políticas públicas. Este concepto es desarrollado por las ciencias sociales, en particular por científicos sociales norteamericanos, ubicando a Harold Lasswell como pionero en este campo de estudio. La ciencia de políticas públicas surge como una respuesta a los grandes problemas sociales que enfrentan los Estados Unidos a partir de la gran depresión de 1929, y posteriormente con los efectos de la posguerra.

Hasta el siglo XIX, la intervención estatal se limitaba a mecanismos impositivos y de seguridad. Es decir, las decisiones gubernamentales eran tomadas sin consenso social y con un cierto ánimo de que el estado era el único responsable del desarrollo y seguridad nacional. Ello se relaciona con la concepción política de la época, respecto al papel del Estado como garante del bien común, receptor de la soberanía popular, en la cual comenzaron a consolidarse los estados nación. Es en el siglo XX cuando en los Estados Unidos se produce la primera gran formulación de políticas estatales encaminadas a satisfacer las demandas de determinados sectores sociales. Luego del proceso desencadenado por la Segunda Guerra Mundial, se desarrollan y generalizan las intervenciones públicas, que darán lugar al Estado de Bienestar y a los primeros estudios sobre políticas públicas.

En la década de los años setenta, en Estados Unidos, se vive un contexto de crecimiento económico, acompañado por una diversificación ideológica y una lucha que reivindicaba una serie de derechos para los ciudadanos, relacionados con nociones de igualdad y libertad. Es entonces que las políticas públicas comienzan su desarrollo como consecuencia, entre otros aspectos, de la convergencia de corrientes de otras disciplinas para hacer frente a los nuevos desafíos de los poderes públicos y de la dificultad de las teorías existentes para ofrecer instrumentos de análisis

eficaces, con los que afrontar las nuevas demandas. Por lo anterior el enfoque de las *políticas públicas* parte de una concepción pluridisciplinar en el que la *ciencia política* asume una función predominante. Posteriormente, otras disciplinas se ven incorporadas, entre ellas la sociología.

En México, es hasta los años ochenta cuando la enorme intervención del Estado, en casi todos los ámbitos de la convivencia social, llega a ser cuestionada dados los pocos resultados y enormes fracasos de ésta. Se comenzaron a discutir de manera crítica los excesos de gasto y las soluciones temporales a los problemas sociales que requerían soluciones de fondo.

Lo anterior estaba motivado, además, por el agotamiento del modelo económico, que vivió los momentos más álgidos de su crisis hacia este momento histórico. Se tenía también el antecedente de diversos movimientos sociales, los más importantes surgidos en torno al ámbito educativo, que pusieron en tela de juicio el funcionamiento del Estado en su conjunto y sirvieron como catalizador para la crisis política que éste también sufrió

Así, el redimensionamiento del Estado, desde las instancias de toma de decisión, fue la búsqueda por encontrar las verdaderas posibilidades de influencia de los poderes del mismo, lo cual implicaba también una serie de concesiones democráticas y una necesaria racionalización en la toma de decisiones.

Lo que realmente se cuestionaba eran las torpezas del Estado; torpezas que traían consigo consecuencias que no eran previstas, es decir, la raíz de tales decisiones equivocadas era la estructura autoritaria del sistema político administrativo, de donde emanaban las decisiones desde arriba y donde no había límites de presupuesto. La anterior experiencia permitió entender que los recursos son escasos y que deben ser cuidados y manejados de manera racional, teniendo claro que en la asignación de éstos es difícil lograr un consenso absoluto de la sociedad y que por lo tanto las decisiones que se tomen deben buscar dar respuesta, mediante mecanismos democráticos, a las demandas que exigen mayor atención. Lo anterior deja claro que cada acción de gobierno, buena o mala, consume recursos, de ahí la importancia de la categoría principal de Lasswell "*rational choice*".

¿Qué son las políticas públicas?

En palabras de Luis Aguilar, y como parte de una definición integral podemos considerar al análisis de las políticas públicas:

"como una disciplina que pretende contribuir a la elaboración de decisiones públicas más eficaces que, sin cuentos y con sustancia, sean capaces de ir abordando oportuna y sistemáticamente desoladores problemas y defectos públicos" (Aguilar, 1996:5).

Las políticas públicas son el instrumento principal de la actuación gubernamental. Sin embargo, aunque suele señalarse que éstas se orientan a la resolución de problemas sociales, muchas veces la implementación de una política está elaborada a la medida de pequeños grupos relacionados directamente con el gobierno, dado que, como apuntábamos anteriormente, no todos los actores afectados participan en el diseño de la política, y entre aquellos que sí lo hacen, no todos tienen la misma injerencia.

En otros casos una política pública puede desencadenar una serie de problemas mayores que el que se buscaba resolver inicialmente. Las políticas también operan como catalizadores o dilatadores de los procesos políticos, como por ejemplo, la construcción misma de la legitimidad del aparato gubernamental.

Una política pública puede ser en determinados momentos una regulación, una distribución de diversos tipos de recursos, o una búsqueda de solución a un determinado problema o problemas. El análisis y diseño de las políticas públicas, abre todo un abanico de estrategias de acción corresponsable entre gobierno y sociedad. El enfoque de políticas públicas trata de dar respuesta a preguntas del tipo: ¿por qué esas políticas y no otras?, ¿qué actores para qué políticas?, ¿qué definición de problema para qué política?, ¿cuáles son los mecanismos de decisión y cuál el proceso de interacción entre actores?, ¿qué grado de influencia del proceso de puesta en práctica de la política en los resultados de la misma?, o ¿qué relaciones entre lo finalmente obtenido y lo que se pretendía alcanzar?

Finalmente, una política pública, contrario a lo que se piensa, no es, o mejor dicho no debe ser, una decisión instantánea e improvisada en la cúspide del poder del Estado, sino un proceso, una serie compleja de decisiones que responden a las demandas de la sociedad. Una política pública es ante todo un constructo social.

Una política pública si bien son decisiones de gobierno propositivas, deben incorporar la opinión y fomentar la participación de la sociedad con la finalidad de hacer compartida la responsabilidad en la hechura de tales políticas. Una política pública debe tener bien definidos sus propósitos, teniendo en cuenta que su puesta en marcha depende de los ciudadanos como contribuyentes y por lo tanto afrontar Estado y Sociedad conjuntamente los problemas colectivos.

El proceso de creación de políticas públicas es complejo, por lo que las distintas etapas no necesariamente guardan un orden progresivo en la realidad. No existe un consenso entre los hacedores de políticas sobre como debe llevarse a cabo, e incluso entre los teóricos existen discrepancias al respecto.

En México, el Estado mexicano surgido de la Revolución echó mano de las políticas para la implementación de un proyecto de político ideológico que ayudó a dotarlo de cohesión. Así, las políticas se formularon en el marco del "nacionalismo revolucionario", un proyecto de gran envergadura para dar forma a la nación mexicana, luego de la convulsión sufrida durante la fase armada de la Revolución Mexicana.

En el caso de la política educativa, se pueden identificar una serie de proyectos que intentaban dar uniformidad a la educación en México, a lo largo del siglo XIX. Dichos proyectos, plasmados en incipientes políticas públicas, sentaron bases importantes para la educación como sería planteada en el régimen pos revolucionario, incluyendo aspectos como la laicidad o la gratuidad de la misma, o la necesidad de una institución rectora para la educación a nivel nacional.

No obstante, es en el proyecto Vasconcelista cuando finalmente se cristaliza la idea de una institución dotada de los recursos necesarios para hacerse cargo de la educación en México, en la Secretaría de Educación Pública.

Por otro lado, al hacer un análisis de lo que él concibe como distintas etapas del Sistema Educativo Mexicano, Carlos Ornelas ubica en el proyecto y gestión de Vasconcelos el primer cambio profundo en la política educativa nacional, al diseñar e intentar poner en marcha un verdadero proyecto educativo de alcance nacional. En él, la educación pública es concebida como el instrumento idóneo para el establecimiento de las bases y la consolidación del proyecto revolucionario de nación (Ornelas, 1995:99).

Clasificación de las políticas públicas

Diversas son las clasificaciones de las políticas públicas que se han propuesto dependiendo del autor de que se trate. Por ejemplo, Lowi las clasificó conforme al impacto que tienen en sus efectos y al cálculo de costos y beneficios que los grupos de interés esperan de una política determinada. A él se debe la clasificación de las políticas en *regulatorias, distributivas y redistributivas, y constituyentes* (Aguilar, 1996).

La política distributiva es una arena relativamente pacífica donde los recursos se reparten mediante acuerdos entre demandantes no antagónicos, lo cual implica que los resultados pueden ser satisfactorios para las partes involucradas en su diseño, pero no necesariamente para todos los individuos afectados por su implementación.

La política regulatoria es una arena de conflicto y negociación entre grupos de poder, hay intereses contrapuestos de grupo que se mueven frente a una misma cuestión. Este escenario pudiera resultar poco deseable, toda vez que el predominio de una posición sobre las demás podría traer resultados negativos para la mayoría del colectivo y el riesgo de que ello ocurra, también es mayor.

Finalmente la política redistributiva aborda las cuestiones de relaciones de propiedad, poder y prestigio social.

Frente al modelo de Lowi surgieron otros dos modelos alternativos: *el modelo del proceso organizativo* que ve el curso de la política como un producto organizacional y *el modelo de la*

política burocrática que la considera como un resultado político. Otro enfoque es ver a las *políticas públicas como juegos de fuerzas* entre grupos con intereses propios, con victorias y derrotas, ganadores o perdedores; la política pública en este enfoque es resultado de la competencia, conflictos y transacciones convenientes (Aguilar, 1996).

Cada uno de estos enfoques presenta ventajas y limitaciones para el análisis de las políticas. La clasificación de Lowi, descrita por Aguilar como canónica, puede resultar demasiado abstracta y deja de lado aspectos como la lucha, recuperada por el enfoque de política de juegos de fuerzas. Por otro lado, este enfoque también reduce las políticas a una competencia entre actores y soslaya una serie de elementos que también tienen injerencia su diseño e implementación.

La noción del proceso burocrático se presenta como la más cercana a la realidad del problema educativo en México, hasta los últimos años del modelo de partido único. En los periodos de gobierno posteriores, podemos también ubicar elementos que son abordados por los demás enfoques, por lo que consideramos pertinente echar mano de conceptos de cada uno de ellos para un análisis más completo del fenómeno educativo.

El ciclo de vida de las políticas públicas

Un análisis de determinadas políticas públicas no debe dejar de lado las distintas etapas que incorpora el proceso de vida de las mismas: la identificación del problema, la formulación de la solución, la incorporación a la agenda, la toma de decisión, así como la ejecución y la evaluación de las políticas que el gobernante haya puesto en marcha, son fundamentales para el éxito de una buena gestión gubernamental. En este apartado se presentará de manera general cómo surgen las políticas públicas y posteriormente se esbozará un análisis del ciclo de las políticas públicas, que va del diseño a la implementación y culmina con la evaluación de las mismas.

La primera acción a realizar por el gobierno es la identificación y definición del problema, que puede estar derivado de demandas políticas, sociales, necesidades identificadas o compromisos políticos asumidos de antemano:

“La identificación de él o los problemas que genera una política pública es el procedimiento clave para poder iniciar un proceso de elaboración de la misma. Es necesario, también definir el o los problemas. Se define un problema al establecer claramente: cómo altera la situación y cuándo se detecta; la delimitación del problema se hace conociendo: a quiénes afecta; en dónde se presenta y cuánto miden las alteraciones que provoca” (Ruiz, 1996:16).

Después de identificar el o los problemas a abordar, (el por qué se escogen algunos sobre otros será discutido más adelante), el paso siguiente es la selección de las posibles soluciones; tomando en cuenta tanto el nivel político, como el nivel técnico. Es decir, el margen de acción del gobierno siempre tiene que tomar en cuenta la mayoría de los indicadores y variables económicas, sociales y culturales que se afectan con la acción o acciones tomadas. El costo político es también un factor clave en la ecuación que determina la decisión que ha de tomarse. Quienes elaboran las políticas, los *policy makers*, tomarán en cuenta lo anterior, no sólo en función de este costo, sino de la legitimidad de la que podría o no gozar la decisión tomada.

Por ejemplo, al elaborar la política de educación de un país, hay que tomar en cuenta factores como: el nivel de analfabetismo, la población en edad escolar, la infraestructura con que se cuenta, la planta docente etc. Para elegir la o las posibles soluciones, es necesario considerar aspectos importantes que tienen que ver con la repercusión social de la política pública como lo plantea Ruiz:

Agregación. ¿Cuánta gente piensa que el problema es importante? Organización. ¿Qué tan organizada está esa gente? Representación. ¿Qué acceso tiene a los niveles decisorios? Aceptación. ¿La solución no choca con creencias, costumbres, tradiciones o valores? Sustentación. ¿La solución favorece o deteriora la imagen del gobierno? Conflicto. ¿La solución generaría algún conflicto político o social? Costo social. ¿La solución implicaría sacrificio social de algún grupo de gente? Legitimación. ¿Quiénes apoyarían la solución y cómo se puede mantener ese apoyo? (Ruiz, 1996:22).

En relación a cómo un gobierno se plantea la solución de un problema, antes de llevar a cabo una política pública, el primer paso es la definición del problema de manera clara, por lo que es pertinente delimitarlo:

"Un problema es: -una proposición dirigida a averiguar el modo de obtener un resultado, conociendo ciertos datos. -un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecuencia de un fin - necesidades humanas que además de estar identificadas, han generado una demanda para solucionarlos. Los actos humanos tienen consecuencias sobre otros, y algunos de ellos se perciben para crear necesidades, a tal grado que requieren la solicitud de alivio" (Ruiz, 17:1996).

En este sentido, los problemas no existen de manera aislada, sino en un contexto social. Por otro lado, ante la imposibilidad de resolver todos los problemas el gobierno debe priorizar, cuáles son los susceptibles de ser solucionados. Antes de seguir analizando el proceso para la selección de problemas, es importante mencionar que no todos los problemas públicos son tomados en cuenta por el gobierno, inclusive algunos problemas privados se pueden convertir en públicos. Además, las políticas suelen abordar preferentemente aquellos problemas que tienen varias soluciones.

Por ejemplo, la afectación de un sector de la población por una nueva iniciativa de ley del gobierno, el alcoholímetro, la construcción del segundo piso del periférico, las muertes de Juárez etc., puede generar que este grupo afectado se organice en contra de dicha ley, y con ello el problema pase de ser un conjunto de problemas individuales a un problema público. Es decir, a la hora de considerar nuevos problemas el ámbito de lo público y lo privado, es menester considerar las dos esferas como interrelacionadas de manera permanente.

También es necesario, tomar en cuenta los criterios de eficiencia y eficacia de las posibles soluciones, con cuántos recursos se cuenta y en qué tiempo sería posible aplicarlas, es decir, hay que trazar objetivos y metas de manera precisa. Entendiendo a los objetivos como fines a cumplir en tiempo y forma, en relación con los medios a su alcance.

Por otro lado, las metas son el detalle del cumplimiento de las etapas de los objetivos, siempre con apego al respaldo ideológico político del gobierno. Este punto reviste una importancia particular,

dado que puede ser determinante para que la política destinada a atender determinado problema de entre los previamente identificados, reciba apoyo y recursos para su continuación, o incluso que se abandone tal política y se modifiquen las estrategias, o se re direccionen los objetivos, y por tanto los recursos, hacia problemas distintos. En el caso particular de la RES, parece ser ese precisamente el talón de Aquiles de su implementación, y la explicación del porque la SEP ha modificado su estrategia para su implementación.

El siguiente paso, en la elaboración de las políticas públicas es: la preselección de medios inmediatos. Cuando ya se han delimitado los objetivos y metas, es necesario hacer un recuento para conocer los recursos humanos, físicos, financieros y tecnológicos requeridos para la aplicación de la política pública, así como los aspectos a considerar que son: "La Formulación: ¿quién desarrolla la solución y cómo?, La Instrumentación: ¿Quién la administrará y cuántos recursos requerirá su aplicación?, y por último la presupuestación: ¿cuánto dinero se necesita?" (Ruiz, 1996:24)

Las políticas públicas generalmente se ordenan analíticamente con una lógica secuencial, con orden lógico aparente y donde cada fase es totalmente definida y diferenciada de otra, aunque no pueden estar desvinculadas una de otra, de lo contrario, el proceso perdería coherencia. De este modo, las políticas públicas son una combinación articulada de tales fases, según las situaciones que se vayan presentando.

Finalmente en todas, el común denominador es: el problema, el sentido de la acción, el curso de acción (que puede consistir incluso de la inacción), los resultados y la revisión del curso de acción. Dentro de la perspectiva por la que las Políticas Públicas nos conducen suelen diferenciarse, de acuerdo con Cox, tres niveles: 1) el análisis, 2) la implementación y 3) la evaluación.

Análisis

El análisis abarca, entre otros contenidos, lo que se denomina toma o adopción de decisiones, y estudia toda una serie de cuestiones conexas con las mismas, o con los actores que en ellas

participan. Así, se establecen tipologías sobre los estilos decisionales, sobre los diferentes tipos de decisión en sí, sobre la capacidad de cada uno de los implicados en el proceso, sobre las características de los actores participantes y el medio en el que desarrollan sus estrategias, sobre la capacidad y suficiencia de los poderes públicos para acometer las actuaciones precisas, sobre los distintos momentos del proceso decisional, etc.

El diseño de una política es el momento en que se define el *issue* o problema a tratar. Aquí se busca saber cuáles son los principales problemas de la agenda de la controversia pública que deben ser tratados con mayor rapidez, pues pueden estar provocando alteraciones en el contexto en el que se está desarrollando. Al momento de precisar el problema a tratar, se proseguirá a saber a quién o a quiénes afecta, en qué lugar se va a implementar y qué efectos puede llegar a tener ésta. Asimismo, determinar los medios con que se cuenta y los efectos esperados. Una vez delimitado lo anterior, se prosigue a elaborar un plan de acción política basado en la teoría, el cual puede llegar a dar una noción de los resultados que puede arrojar la puesta en práctica de esta política

Implementación

Respecto a esta fase del ciclo de las políticas públicas hay que decir que se trata de la tradicional ejecución, o mejor, que se refiere a la forma de llevar a cabo una adecuada ejecución. Por lo que pone de manifiesto el dilema constante, en éste ámbito, entre Política y Administración, entre políticos y funcionarios, entre racionalidad de una u otra naturaleza. Comúnmente se admite la existencia de una esfera (la política) encargada de establecer las pautas, determinar las directrices, o simplemente de señalar los objetivos; quedando la ejecución de las pautas, la aplicación de las directrices, la consecución de los objetivos, en manos de una esfera técnica, que se predica profesional, y se reivindica como permanente, frente a la mutabilidad de los políticos.

La implementación de PP requiere de un alto grado de conocimiento y especialización en torno al problema a solucionar. La ejecución o implementación consiste en llevar a la práctica el plan de

acción establecido, haciendo énfasis en que existen una gran variedad de actores que pueden intervenir en su ejecución o moldearla a sus propios intereses; asimismo, tomar en cuenta que es un proceso en el que también se cruzan los actores a los cuales les va a llegar ese curso de acción, que en algún momento pueden llegar a poner resistencia a esa política.

Así, dentro de la ejecución, la política puede tomar cualquier camino, que en algunos casos existe la posibilidad de que cambie aquel problema al que se estuvo atendiendo durante mucho tiempo y que puede dar una solución positiva a lo viejo, pero en otros casos no se llegue a la situación esperada y altere radicalmente el problema, o incluso que las soluciones propuestas generen nuevos problemas. El modelo de "bote de basura" propuesto por la teoría de las organizaciones analiza la posibilidad de que la política nunca pueda ser implementada y que, como resultado, se tenga que cambiar el problema a atender y se abandone el originalmente planteado.

Evaluación

La evaluación, consiste en analizar los efectos esperados por la política puesta en marcha. Esta evaluación permitirá saber la magnitud del cambio o del impacto que tuvo la política en el problema que se deseaba atacar. La evaluación pretende ser el instrumento que dé validez definitiva a la precedente elaboración. Para ello se emplean técnicas de medición que analicen la consecución de los objetivos perseguidos, las repercusiones obtenidas, los beneficios extraídos.

El proceso de las políticas públicas en su decidido esfuerzo por considerarse abierto, sugiere a partir de la evaluación, una nueva definición de la actuación analizada, basándose en las indicaciones obtenidas en los análisis precedentes, fundamentalmente, en la evaluación. De forma que la nueva toma de decisiones se lleve a cabo con mayores y mejores elementos de juicio, que paulatinamente ajusten las necesidades a los recursos de forma ideal. En otras palabras la evaluación de una política pública es importante, ya que nos puede servir para corregir los posibles fallos que se hayan cometido en ese terreno e intentar remediarlos.

Finalmente creo que es importante destacar que cada fase dentro del ciclo de las PP implica una lucha entre actores que dirimen sus diferencias de intereses en una arena política delimitada por la propia fase del proceso de las PP. Para entender cómo se disputa en la arena política la implementación de las PP, me basaré en la taxonomía de Lowi que clasifica a las políticas según sea el grado de impacto y beneficio de los grupos interesados:

"La política distributiva es una arena relativamente pacífica, que se caracteriza por cuestiones no rivales, susceptibles de ser tratadas con recursos públicos siempre divisibles; en ella tienen lugar acuerdos particulares de apoyo recíproco entre demandantes no antagónicos(...) La política regulatoria, en cambio, es una arena de conflicto y negociación entre grupos de poder, que el pluralismo explica muy bien. Se trata de una arena relativamente turbulenta, de intereses exclusivos y contrapuestos de grupo, que se mueven en torno de una misma cuestión y que se ven obligados a coaliciones y/o transacciones (...) La política redistributiva, la más audaz y radical, que aborda las cuestiones agudísimas de las relaciones de propiedad, poder y prestigio social establecidas, tiende a ser lógicamente la arena más tensa y frontalmente conflictiva, semejante a la clásica lucha de clases del marxismo; las transacciones son aquí imposibles(...), puesto que el desenlace de estas cuestiones radicales afectará irremediablemente a numerosos sectores" (Aguilar, 1996:33).

De lo anterior se entiende que las políticas públicas, son las que determinan la política, y no en sentido inverso, aunque en la realidad esto no siempre ocurra. Esto es, la manera en la que han de ser tratados y resueltos los problemas sociales determinarán en última instancia la forma de organización y la ejecución del poder por parte del gobierno. Lowi además, en 1972, añade que el tipo de política esperable está condicionado al grado de coacción que tiene el gobierno, es decir, se adiciona un nuevo tipo de política: la constituyente, que es la que modifica el régimen político o administrativo y aumenta o disminuye las facultades jurídicas del gobierno.

Debe considerarse la implementación de las políticas públicas como una mezcla de decisiones tanto racionales como técnicas y políticas, ya que cuando un gobierno llega al poder se encuentra con compromisos ya adquiridos con los grupos que lo apoyaron para llegar y además con políticas existentes con las que tiene que lidiar para poder mantener la gobernabilidad.

¿Por qué falla la implementación de una política pública?

Una política pública en su diseño puede ser bien definida, el asunto que muchos autores vieron y estudiaron fue el problema al que se enfrenta una política pública en su implementación o puesta en marcha. Los factores más importantes que se deben tener en cuenta para analizar el éxito o fracaso de una política pública son: las distorsiones burocráticas, corrupción, resistencias locales, conflictos políticos y económicos, entre otros. Muchas veces las relaciones causales por muy previstas que estén deben tomar en cuenta el factor de la contingencia que pueden afectar de manera directa o indirecta a la implementación de una política pública.

Otra de las razones por las que falla una política pública en su implementación es por el enorme contraste que se da entre lo que se espera y lo que se obtiene, es decir, si ya de por sí la implementación se enfrenta a diversos conflictos, es peor cuando las expectativas no se cumplen por la exageración en los resultados deseados. Por lo tanto, el diseño mismo de una política pública no debe ser tan exageradamente ambicioso, debe ser realista, racional y apegado a las condiciones reales a las que se planea transformar. No obstante, se debe considerar que el campo de acción de las políticas es problemático por definición, dada la confluencia de intereses contrapuestos. Además, si sus objetivos se alcanzan de manera muy cercana a lo planteado, aun así habrá grupos, por pequeños que puedan llegar a ser, que no estén conformes con los resultados y los valoren de manera negativa.

En diversas ocasiones, los recursos disponibles para el desarrollo y la implementación de una política, por definición escasos, pueden representar un impedimento más en su correcto funcionamiento. Ello puede resultar de la disputa por el control de dichos recursos o de su particular manejo.

Breve análisis de la Reforma de la Educación Secundaria

La caracterización que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha hecho sobre los principales avances, problemas y desafíos de la educación secundaria, sirven de marco para presentar los principales propósitos que persigue la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES):

- a) Alcanzar la justicia y la equidad educativas;
- b) Mejorar la calidad del proceso y el logro educativos; y,
- c) Transformar la gestión para colocarla al servicio de la escuela.

El documento base de la Reforma Integral de la Educación Secundaria fue presentado en la primera reunión nacional con autoridades estatales de educación secundaria, en octubre de 2002. Fue expresamente elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN) para iniciar el debate y la reflexión respecto de la necesidad de impulsar un proceso de cambio en dicho nivel educativo (SEBN, 2002).

En este sentido, el documento expone la postura de la federación respecto a por qué y para qué es necesario transformar la educación secundaria, cuáles son los cambios necesarios y deseables, cuáles son las rutas para impulsarlos, así como su viabilidad técnica, política y financiera. Así, la Reforma de la Educación Secundaria se propone:

"Transformar la práctica educativa a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, reconoce que es indispensable fortalecer la continuidad entre los niveles que conforman la escolaridad básica, ofertar un currículo que posibilite la formación de los adolescentes como ciudadanos democráticos, desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar procesos para que las escuelas funcionen colegiadamente y se constituyan, efectivamente, en comunidades de aprendizaje" (SEBN, 2002:29).

Esta etapa corresponde a lo estipulado por Ruiz en su manual para la elaboración de políticas públicas, como la identificación del problema y su planteamiento. En ese sentido, el autor señala la importancia del antes mencionado apoyo político ideológico, para su implementación exitosa. En

este sentido, la visión de una educación de "calidad" con el respaldo de este tipo en importantes sectores de la sociedad.

Por otro lado, la discusión también se abre en el sentido de qué se entiende por calidad. ¿Se trata únicamente de una educación que permita a los alumnos insertarse con cierta eficacia al mercado de trabajo? ¿que los prepare para cierto tipo de trabajo, manual calificado, por ejemplo, y no en otras áreas de conocimiento? El asunto de cómo alcanzar la calidad en la educación se vuelve aún más complejo cuando consideramos las enormes desigualdades económicas y sociales existentes en el país.

En ese sentido, La SEBN ofrece tres grandes retos a atacar con la reforma. En primer lugar, la baja correspondencia entre las expectativas y los resultados del aprendizaje, de acuerdo con diversos programas de evaluación de los alumnos. En segundo término, La reforma estaría enfocada en atender el problema de la equidad. Cifras ofrecidas por la SEBN dan cuenta de la relación entre pobreza, género y origen étnico, con niveles más bajos de aprovechamiento, revelando así "...la limitada capacidad de este nivel educativo para atender las diferencias y compensar las desigualdades" (SEBN, 2004:3).

Finalmente, la RIES se plantea revisar la pertinencia del servicio educativo, eficacia y uso de recursos, considerando aspectos como el rezago, la deserción o el fracaso escolar.

Por otro lado, el aspecto de agregación al que alude Ruiz ha sido uno de los talones de Aquiles de esta política pública. Indudablemente, uno de los principales retos a los que se enfrenta esta Reforma es el de la aceptación del cuerpo directivo y académico de las instituciones de educación secundaria, del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. Según algunos datos publicados en el periódico *La Jornada* (11/05/2005, 18/01/2005, 27/10/2005), la Reforma no cuenta con el apoyo de los principales actores involucrados en este proceso, ya que, consideran que va en contra de la enseñanza misma y significa una reducción de contenidos curriculares.

En general, la resistencia a los cambios planteados por la reforma está relacionada con las inercias de un sistema educativo de dimensiones muy importantes y con una serie de estructuras profundamente anquilosadas, cuyos actores se niegan a modificar para no perder posiciones. Por otra parte, puede relacionarse también con una falta de legitimidad de las propias instancias gubernamentales en materia educativa, e incluso con las dirigencias sindicales, lo cual redundaría en una falta de confianza de los trabajadores docentes en que sus intereses se encuentren plenamente representados y, por tanto, resguardados. Planteado así, es fácil entender que se presenten dicha resistencia.

Desde nuestro punto de vista, el documento base surge de una visión interna, por lo que la política trata de implementarse de manera vertical, de arriba hacia abajo, sin considerar que la puesta en práctica de un proceso como el mencionado demanda una participación colectiva de los actores y un análisis a profundidad de las implicaciones actuales y futuras para el conjunto del sub sistema de educación básica. Tal postura del ámbito administrativo no es nueva, más bien, ha sido recurrente, aunque es importante señalar que

No obstante, se pueden tomar un número importante de acciones, como la realización de estudios de carácter más científico que sólo político, o convocar a foros de discusión a especialistas en el tema, para generar información que permita decidir sobre el futuro de la política a un número mayor de voces.

A propósito del costo social, se ha hablado de lo perniciosa que puede resultar para la planta docente la aplicación de esta política. De acuerdo a varias notas de periodísticas, la RIES ha provocado fuertes polémicas desde que se dio a conocer que el plan incluía la desaparición de 10 asignaturas, así como de contenidos educativos, entre los que se encontraban historia prehispánica, aspectos de geografía, astronomía y formación ética y cívica. Los maestros vinculados a la enseñanza de tales materias han manifestado su preocupación respecto al número de horas menos que podría representar en su situación laboral y, por ende financiera.

Al implementarse la reforma, de manera apresurada, para el ciclo escolar 2006-2007, solo en la zona metropolitana hubo cinco secundarias ubicadas por la propia SEP, donde los profesores

rechazaron abiertamente la reforma por considerar que ésta ponía en entredicho sus condiciones laborales y en riesgo la educación de los adolescentes porque "lo que en tres años se les daba, ahora sólo se les dará en uno" (Archundia, 2006).

Como apuntábamos anteriormente, la SEBN ha presentado una serie de resultados de pruebas estandarizadas tales como las aplicadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), y el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA), los cuales muestran importantes carencias de los alumnos en las áreas de razonamiento matemático y el uso de la lectura como herramienta eficaz de aprendizaje. La propuesta curricular de la reforma, y su consecuente reducción en las materias de estudio antes mencionadas, estaría basada en la necesidad de reforzar las áreas más débiles en la formación de los alumnos.

Si bien existe un consenso en cuanto a la necesidad de mejorar la educación y que para tal efecto es necesaria una reforma, tal como afirmara Andrés Lira, presidente del Colegio de México (Martínez; 2004), uno de los aspectos más criticables de la justificación de la reforma hecha por la SEP es precisamente el tratar de sustentarla en cifras generadas a partir de pruebas estandarizadas que dejan de lado las desigualdades en las condiciones existentes, no solo entre países desarrollados y sub desarrollados, sino incluso al interior de la propia geografía nacional, como apuntábamos antes.

Por otro lado, el carácter redistributivo de la reforma se devela en la argumentación sobre la utilización de los recursos destinados a la educación secundaria, los cuales la SEBN considera importantes. La SEBN afirma que:

"Con esta misma inversión (61 millones de pesos en 2003) sería posible atender a más alumnos, particularmente a quienes habiéndose matriculado abandonaron la escuela; a menudo porque la oferta educativa, en su forma actual, no les resulto pertinente o porque la reprobación se tornó en el mayor obstáculo para su certificación" (SEBN, 2004:4).

Más allá de las inconformidades anteriormente mencionadas, no ha habido situaciones importantes de conflicto. Más bien el tema ha venido diluyéndose. Por su parte, la SEP ha buscado mostrar el lado positivo de la Reforma y su consecuente aceptación, por medio de la difusión de revisiones positivas.

Una de ellas proviene de la Secundaria No.59 "René Cassín", una de las escuelas involucradas desde la aplicación piloto de la Reforma. De acuerdo con información presentada en el sitio Web de la SEP, retomada del periódico *Reforma*, la evaluación hecha por el director de la escuela sobre la Reforma es muy positiva, al afirmar con contundencia: "Aquí la RIES sí funciona". El mismo artículo refiere a las condiciones previas a la aplicación del programa que han favorecido su aplicación, entre ellas la participación de la escuela en el programa de "escuelas de calidad" (Del Valle, 2005). Esto pone de manifiesto, una vez más la disparidad imperante entre las distintas escuelas del subsistema nacional de educación básica.

Conclusión

A manera de conclusión, valga decir que la RES es un ejemplo claro de la modificación que una política pública puede llegar a sufrir desde su concepción hasta que es implementada. El plan puesto en marcha a inicios del ciclo escolar 2006 – 2007, para el primer año de educación secundaria, dista bastante de los orígenes del proyecto en los que se llamó Proyecto de Reforma Integral de la Educación Secundaria, que derivó en la RIES.

El hecho mismo de que se retirara la palabra Integral del título de la Reforma es ilustrativo de lo disminuidos que serán los alcances de la reforma. También acusa los embates sufridos por la misma dados los distintos escenarios adversos que ha enfrentado. Algunos especialistas consideran que se trató de una política viciada de origen.

De acuerdo con Lucía Rivera, especialista en educación básica y profesora de tiempo completo del área de Política Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la viabilidad de la modificación ha estado en riesgo desde su origen: "Cuando una reforma se

hace sin consenso, sin información suficiente, sin una estrategia cuidadosa de trabajo con los profesores, que son los encargados de ponerla en práctica, hay muchos *focos rojos* que anticipan una serie de dificultades, como las que en estos momentos se tienen, y que no son más que la consecuencia de un cúmulo de actos autoritarios por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP)". (Avilés; 2006)

De acuerdo con varios reportes periodísticos, la implementación de la RES ha sido apresurada y, por ende, ineficaz. El caso particular de la telesecundaria es un buen ejemplo de una política planteada sin considerar un cúmulo de condiciones objetivas de la población a la que se pretende beneficiar con su aplicación. Pareciera que al diseñar la política no se hubiera tomado en cuenta el enorme rezago en esta modalidad, y sólo se le hubieran sumado exigencias que le sería imposible cumplir, dada la falta de infraestructura mínima

Esto se repite, además, a lo largo del subsistema de educación básica, para el cual no se informó con pertinencia de los cambios, no se dotó a los profesores con materiales para muchas asignaturas y en general se acusó la premura con la que la RES fue implementada

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, Luis F. (1996) "Estudio Introductorio" en *La hechura de las Políticas*. México, Editorial Miguel Ángel Porrúa
- Aguilar Villanueva, Luis F. (1996^a) "Estudio Introductorio" en *La implementación de las Políticas*, México, Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Archundia, Mónica (2006) "Maestros rechazan las reformas en secundaria" en periódico *El Universal*, México, 09 de septiembre de 2006
- Avilés, Karina (2006) "La Reforma de Educación Secundaria, encaminada al fracaso: profesores" en periódico *La Jornada*, México, 21 de agosto de 2006
- Del Valle, Sonia (2005) "Aquí la RIES si funciona" en periódico *Reforma*, México, 28 de octubre de 2005
- Herrera Beltrán (2005) "Rechazo a reforma en secundarias en el pliego petitorio del SNTE" en el periódico *La Jornada*, México, 11 de mayo de 2005.
- Martínez, Nurit (2004) "Quieren más historia prehispánica" en periódico *El Universal*, México, 22 de julio de 2004
- Muñoz, Alma (2005) "La propuesta de la SEP reduce la jornada laboral" en periódico *La Jornada*, México, 27 de octubre de 2005.
- Ornelas, Carlos (1995) "La misión del sistema educativo mexicano. Tres reformas profundas", en *El sistema educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE/NAFIN/FCE.
- Poy Solano Laura (2005) "Gómez Morin apremia a emprender reforma de Fox en secundarias. El plan privilegiará las competencias y habilidades, más que el dominio de contenidos" en el periódico *La Jornada*, México, 18 de enero de 2005.
- Poy Solano Laura (2005) "Errada estrategia de la SEP para empujar reforma a secundarias" en periódico *La Jornada*, México, 25 de enero de 2005.
- Ruiz Sánchez, Carlos (1996) *Manual para la elaboración de políticas*, México, UIA- Plaza y Valdez.
- SEBN (2002) *Documento para la Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México, SEP-SEBN
- SEBN (2004) *¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?*, México, SEP-SEBN
- SEP (2005) Sitio electrónico de la RIES <http://www.ries.dgme.sep.gob.mx>